Lúcia Regiane Lopes-Damasio

Escrita infantil

Junção e tradição discursiva

Escrita infantil

LÚCIA REGIANE LOPES-DAMASIO

Escrita infantil

Junção e tradição discursiva

Sumário

Introdução

O objetivo deste livro é apresentar parte dos resultados de pesquisas desenvolvidas a partir do projeto *Aspectos sintomáticos da junção na delimitação de tradições discursivas*, ao qual estiveram vinculados trabalhos, em diferentes níveis, da graduação à pós-graduação, realizados na Unesp desde 2014.[1]

Todos os trabalhos cumprem o mesmo objetivo: descrever e analisar o funcionamento de mecanismos de junção, em diferentes textos, na escrita infantil, mais especificamente no período de aquisição da escrita, correspondente aos anos iniciais do ensino formal, em que os sujeitos estão envolvidos com a alfabetização propriamente dita. Com esse objetivo, buscam-se indícios das relações entre mecanismos de junção e textos.

1 Neste ponto ainda inicial, assumo a primeira pessoa para agradecer a todos os meus alunos, especialmente os de graduação, que, envolvidos pela emoção dos primeiros passos na pesquisa em estudos linguísticos, contribuíram decisivamente para diferentes etapas de desenvolvimento do projeto mencionado. Com e sem financiamento, todos foram fundamentais especialmente para as duras tarefas de coleta de textos, levantamento e tabulação de dados (Christianini, 2018; Poletine, 2017; Oliveira, 2017; Andrade, 2016; Silva, 2016; Batista, 2015; Corrêa, M. I. A., 2015; e Silva, 2015).

A fundamentação teórica que une todos os estudos parte do entendimento da aquisição da escrita como um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem, no qual, ao (re)construir sua relação com a linguagem, o sujeito toma diferentes caminhos para relacionar as manifestações orais/faladas e letradas/escritas de sua língua (Abaurre et al., 2002, p.22). Esse entendimento reclama, por sua vez, uma concepção específica de escrita, tomada como constitutivamente heterogênea e como espaço de circulação do sujeito (Corrêa, 2004). Essa escrita se materializa em textos, reconhecidos como tradições discursivas. O conceito de tradição discursiva é tomado a partir dos trabalhos de Kabatek (2006, 2005, entre outros) e equivale, *grosso modo*, a modelos textuais, convencionalizados, social e historicamente, que integram a memória de sujeitos enquanto membros de comunidades, podendo corresponder a gêneros discursivos, tipos textuais e construções linguísticas, como o "Era uma vez". Por fim, os mecanismos de junção a que se faz referência são definidos, na linha de Raible (2001), como quaisquer técnicas linguísticas usadas para juntar porções textuais.

O lugar teórico-metodológico construído para a abordagem investigativa propôs a conjugação de aspectos linguísticos a discursivos. Dessa forma, no espaço da escrita infantil, os mecanismos de junção deixaram de ser tomados como categorias linguísticas unicamente e passaram a ser tomados como *rastros* da circulação do sujeito por sua imagem da escrita (Lopes-Damasio; Silva, 2018). Esses rastros permitem o reconhecimento, no material escrito, da movimentação do sujeito para a construção dos sentidos no processo de textualização, fundamentado na correlação entre atualização e experiência, que está na base do conceito de tradição discursiva (TD, daqui em diante), conforme proposto por Kabatek (2005, 2006, 2008), no domínio da Linguística Histórica, mas também conforme é adotado e refinado em trabalhos voltados para a escrita em aquisição, numa perspectiva sincrônica (cf. Lopes-Damasio, prelo, 2020, 2019;Lopes-Damasio; Silva, 2018).

Com o propósito de apresentar ao leitor uma obra de caráter descritivo-analítico que contemple o objetivo exposto, este livro

está estruturado em sete capítulos. O primeiro, intitulado "As bases da proposta", volta-se à apresentação concisa da fundamentação teórica e dos procedimentos metodológicas do trabalho, bem como dos dados de escrita infantil que serão investigados. No segundo, intitulado "Junção e sentido", inicia-se a exposição dos resultados da abordagem dos dados, com o detalhamento da funcionalidade tático-semântica dos mecanismos de junção (MJs, daqui em diante), a partir de distintas relações de sentido. No terceiro, intitulado "Os sentidos na justaposição", realiza-se a descrição-analítica de uma configuração tática específica, de modo a demonstrar sua produtividade, nos dados, por meio da exploração da complexidade dos aspectos semântico-discursivos nela envolvidos. O Capítulo 4, "Junção e movimentação de sentidos", expõe os resultados que demonstram a movimentação dos sujeitos para a construção dos sentidos do texto pelo espaço do que foi denominado, aqui, de parentescos semânticos. A relação entre "Junção e a escrita infantil" é focalizada no Capítulo 5, que pode ser caracterizado como um ensaio longitudinal, calibrado pelo exame comparativo do funcionamento dos MJs nos dados do ensino fundamental 1 e 2. Após todo esse percurso, foram apresentadas algumas considerações sobre a relação sintomática entre "Junção e (mesclas de) tradições discursivas". O último capítulo, "Junção e tradição discursiva argumentativa na escrita infantil", possibilitou o reconhecimento do modo como sujeitos em aquisição da escrita descortinam os caminhos da argumentação, a partir do exame das formas de junção que constituem os textos dessa tradição.

O livro encerra-se com algumas considerações que, embora sistematizem os resultados apresentados, cumprem o papel de sugerir novos horizontes de pesquisa neste universo que associa texto e gramática, a partir da escrita infantil.

1
As bases da proposta

Começo...

Todos os estudos cujos resultados serão expostos neste livro encontram-se fundamentados num espaço delineado por um tripé teórico formado, basicamente, pelos conceitos de *tradição discursiva*, *aquisição da escrita* e *mecanismos de junção*.

O que importa, já neste começo, é entender que, devido às origens distintas desses conceitos, as relações teóricas pautam-se por um diálogo, no sentido estrito do termo. Em outras palavras, o espaço teórico deste trabalho resulta de propostas que dialogam com diferentes teorias, promovendo alguns refinamentos necessários para o estabelecimento do campo. Essas proposições têm, portanto, natureza teórica e, consequentemente, também natureza metodológica, como se verá neste primeiro capítulo.

O tripé teórico: da tradição discursiva à aquisição da escrita via mecanismos de junção

O conceito de TD, mobilizável na construção e recepção do sentido via discurso, apresenta características textuais e pragmáticas

por corresponder a modelos textuais, convencionalizados, social e historicamente, que integram a memória de sujeitos enquanto membros de comunidades. Essa noção surge nos estudos da Linguística Histórica Românica, realizados pela Filologia Pragmática alemã, na década de 1980. O termo *Diskurstradition*, proposto por Koch e adotado por outros linguistas alemães, como Oesterreicher e Kabatek, objetiva dar "uma expressão conceitual à fundamentação histórica dos gêneros textuais" (Aschenberg, 2002) e fundamenta-se em concepções teóricas de Coseriu sobre a linguagem humana. Para resgatá-las e tornar compreensível o caminho que leva ao conceito de TD, será recuperado, neste livro, o diálogo com o pensamento aristotélico de Humboldt, dado que a teoria da linguagem coseriana apoia-se na ideia de que a linguagem não é *produto*, mas *atividade*. Segundo Coseriu (1982), enquanto atividade criadora, a linguagem não é "acabada", "coisa feita", "produto estático", mas um conjunto de "modos de fazer", um sistema de produção que surge, apenas em partes, como produtos materializados linguisticamente, reconhecíveis como textos falados e escritos.[1]

Para a construção desse conceito, adota-se a concepção coseriana de linguagem e de língua – historicista e oposta à doutrina saussuriana. Para Coseriu (1979), a língua é concreta e histórica, mesmo se abordada num recorte sincrônico. Em sua teoria da linguagem, o autor propõe três níveis do linguístico: (i) o *universal*, em que a linguagem é considerada como atividade do falar, enquanto fato antropológico, sem distinção histórica, representando aspectos universais genericamente humanos; (ii) o *histórico*, em que é considerada como língua particular – o espanhol, o português etc., incluindo suas variedades; e (iii) o *atual* ou *individual*, em que é considerada como "ato linguístico [...] de um indivíduo determinado numa situação determinada" (Coseriu, 1981, p.272 apud Koch, 2008, p.53).[2] Os três

1 Para além de Coseriu, reconhece-se que o texto se constitui no processo de textualização, caracterizado como *acontecimento*, cujo acabamento se dá na relação falante/ouvinte, autor/leitor (cf. Corrêa, 2007).

2 Neste livro, essa proposta deve ser compreendida a partir do entendimento de que: (a) só existe história no nível atual, tal como só existe história porque o ato

níveis estão presentes sempre que o sujeito enuncia: falar/escrever significa, ao mesmo tempo, recorrer ao que tradicionalmente está instituído, do ponto de vista do idioma e das sucessivas atualizações de uma forma discursiva, e colaborar para a constituição dessa tradição, num diálogo complexo entre o já-dito e os novos projetos de dizer.

Segundo Koch (2008), independentemente da língua (com suas especificidades estruturais, gramaticais e lexicais), existem tradições textuais, nas quais a configuração que uma determinada intenção comunicativa assume pode independer da tradição linguística naquela língua e fixar-se, assim, em tradições do discurso. Com base nessas considerações, o autor propõe a bipartição do nível histórico, acrescentando à história da língua a história das TDs, e considerando que a segunda perpassa, transversalmente, a primeira. Assim, o ato comunicativo é filtrado pela organização linguística, na qual os signos são escolhidos, seguindo as regras sintáticas e a norma de uma língua ou variedade de língua particular, e, concomitantemente, pela ordem textual, responsável pela atualização de determinada TD.[3]

As TDs estão associadas, portanto, ao fato de um sujeito, diante de uma finalidade comunicativa, produzir seu discurso em conformidade com o já-dito, na sociedade em que está inserido como sujeito. Sob essa base conceitual, Oesterreicher (1997) define TDs como moldes normativos, convencionalizados, que guiam a transmissão de um sentido mediante elementos linguísticos em sua produção e recepção. O termo *tradição discursiva* abarca, segundo Kabatek

---

linguístico nunca é individual; e (b) só existe nível atual subjacente à concepção de sujeito da linguagem não como indivíduo, mas como individuação, de acordo com a hipótese da circulação dialógica e histórica do sujeito, que, portanto, só possui individualidade em relação ao conceito de dialogia (Corrêa, 2004, p.14-15).

3 Koch (2008, p.55) lembra que os grupos constitutivos das TDs são profissionais, religiosos, correntes literárias, movimentos políticos etc., enquanto os constitutivos das línguas históricas são comunidades linguísticas. Dessa forma, as línguas históricas – incluindo aí suas variedades – definem os grupos (as comunidades linguísticas), enquanto os grupos (profissionais, religiosos, literários etc.) definem as TDs.

(2005), uma ampla gama de fenômenos. Por essa razão, o autor propõe uma definição que enfatiza essa amplitude conceitual e inclui todo tipo identificável de tradição do falar/escrever.

Nem toda repetição linguística formará uma TD. É necessária uma combinação particular de uma série de elementos para tornar possível a inserção de um texto nessa categoria: uma combinação de elementos, uma vez evocada, em uma situação concreta de interação verbal, produzirá efetivamente uma repetição e sua concretização produzirá significado. Essa combinação aponta, ainda, a composicionalidade das TDs, que pode ser: (i) paradigmática, dado que o texto pode agregar um conjunto de tradições, não necessariamente pertencentes a uma mesma área do saber; e (ii) sintagmática, que, num âmbito local, refere-se aos arranjos linguísticos realizados nas combinações que se dão na linearidade da língua.

Kabatek (2004) afirma que uma TD pode se formar a partir de qualquer elemento significável, formal ou de conteúdo, cuja reevocação estabelece um laço entre *atualização* e *tradições*, isto é, qualquer relação semiótica entre enunciados, seja a partir do ato mesmo de enunciação, seja a partir dos elementos referenciais, de certas características da forma textual ou dos elementos linguísticos empregados. As TDs implicam, então, a relação de um texto com outro, em determinado momento histórico, via repetição, total, parcial, ou marcada apenas pela repetição formal. Segundo Kabatek (2005), considerar as TDs textualmente abrange apenas um dos seus aspectos (o que mais se destaca, nesta obra). No entanto, a explicação desse aspecto depende da contraparte que o evoca. Assim, o autor propõe duas fases: a TD propriamente dita e a constelação discursiva evocada por ela. Nessa perspectiva, a TD adquire valor de *signo*, reconhecido por meio de outros signos que extrapolam os limites textuais. A respeito dessa relação, destaca-se o diálogo intrínseco entre TD, o já-dito, o que se diz e o(s) projeto(s) de dizer, sem, com isso, reduzir a novidade de cada acontecimento discursivo.

Para a abordagem dos mecanismos de junção, retoma-se a proposta de Raible (2001), que chama *junktion* à dimensão universal da linguagem que permite a sistematização das diferentes técnicas

linguísticas usadas para *juntar/combinar* elementos proposicionais. Nessa direção, os juntores são analisados, conforme a metodologia desse autor, a partir da conjugação de dois eixos, com diferentes graus de complexidade, a saber: o eixo sintático (vertical) e o eixo semântico (horizontal).

No eixo sintático, parte-se dos elementos mais agregadores até os mais integradores. No horizontal, somam-se as relações semânticas expressas pelos juntores, seguindo uma "escala cognitiva de complexidade crescente". De acordo com esse esquema, uma mesma relação semântica pode encontrar possibilidades variadas de expressão tática.

Essa forma de analisar os MJs distancia-se, portanto, da tradição gramatical, em que são associadas "por exemplo, adversidade e coordenação, condição e subordinação" (Longhin-Thomazi, 2011, p.230-231). A análise se fundamenta, assim, num modelo funcionalista de linguagem em que a relação entre as orações está pautada na não discretude dos processos e sentidos da junção.

Em relação ao grau de interdependência, o sistema de taxe se desdobra em *parataxe* e *hipotaxe*, que se distinguem nos aspectos gramaticais das unidades envolvidas: (i) se ambas as orações são livres e constituem, assim, cada uma, um todo funcional, a construção é paratática (ordem fixa); (ii) se, por outro lado, uma oração domina/modifica a outra, é dominante e, portanto, nuclear, enquanto a outra é dependente e, portanto, modificadora, a construção é hipotática (há dependência). Em relação ao crescente de complexidade semântica (eixo horizontal), destaca-se a unidirecionalidade da mudança semântica, constatada em diversos trabalhos (cf.Kortmann, 1997; Longhin-Thomazi, 2011; Lopes-Damasio, 2014 etc.), que apontam uma relação de derivação entre as categorias *espaciais* e *modais* em direção a *tempo* e *CCCC* (*causa, condição, contraste* e *concessão*); e de derivação entre *tempo* e *CCCC*.

A análise das relações desempenhadas pelos juntores, de acordo com esse critério bidimensional, será usada como argumento indicativo da circulação do escrevente pelo (seu) imaginário sobre a escrita e da dialogia com o já falado-escrito, em contexto determinado

sócio-historicamente. A peculiaridade desse tratamento encontra-se no fato de enxergar a prática de textualização não como *produto textual* – no sentido de que há um produtor de texto que se antecipa ao próprio texto, enquanto fonte/origem do dizer –, mas como um processo de textualização em que sujeito se constitui como escrevente num texto que se constitui numa tradição. E encontra-se, ainda, no fato de enxergar os MJs não como categorias linguísticas, unicamente – no sentido de que são previamente formatadas –, mas como *rastros* da circulação do sujeito por suas imagens de (sua) escrita.

Propõe-se, portanto, que se reconheçam as características textuais de TDs distintas como sintomaticamente[4] associadas à utilização de formas de junção, a partir de um arranjo complexo de predominâncias, alternâncias e/ou exclusões de MJs, tomados, conforme anunciado, fora do quadro de generalizações que frequentemente acompanha as análises dessas e outras categorias linguísticas. Trata-se, pois, de olhar a junção a partir de uma perspectiva que a enxerga como *rastro* "específico" de uma relação também específica entre sujeito e linguagem/escrita, e que permite observá-la sem perder de vista o ponto em que ocorre, ou seja, em intrínseca e constitutiva relação com o *espaço de junção* (Lopes-Damasio, 2019).

A concepção de *espaço de junção* está fundamentada, portanto, na *especificidade* proposta por Veyne (1971, p.48 apud Corrêa, 2007, p.206), que considera o particular e o geral da singularidade histórica. Isso significa que as *junções* e os *espaços de junção* podem ser vistos como recursos textuais de verticalização no tempo, numa operação que sinaliza retroativamente certas regularidades linguísticas, construindo uma atualidade de sentido e antecipando, prospectivamente, outras possibilidades de ocorrência. Trata-se, assim, de um modo de observação que se propõe à conjugação teórico-metodológica de aspectos linguísticos e discursivos, relacionados

4 Em Kabatek (2005), os MJs são aspectos "sintomáticos" – para usar o termo do autor – de uma TD. Neste livro, "sintomático" significa que esses mecanismos "indiciam" uma TD. Considerada essa observação, não se trata, aqui, de uma hipótese, mas de um pressuposto teórico-metodológico.

à movimentação do sujeito para a construção dos sentidos nos encadeamentos que constituem uma tradição de falar/escrever.[5]

O sujeito-criança circula por práticas discursivas caracterizadas em várias TDs antes de inserir-se no modo escrito de enunciação, especialmente por aquelas que se constituem no campo da fala/oralidade informal. É esperado, pois, que o modo de enunciar pelo qual o sujeito-criança circula constitua as práticas mais recentes associadas ao modo que está adquirindo (o escrito). Nas operações iniciais da escrita infantil, no início da circulação do sujeito-criança por esse novo universo, conforme Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002, p.16-17), o que normalmente é entendido como *erro* – a partir de um olhar pautado no modelo de gramática do adulto – corresponde a indícios de um processo em curso de representação escrita da linguagem. Esses "erros" ganham estatuto, portanto, de registro dos momentos em que a criança se torna sujeito de sua escrita e sujeito na escrita, (re)construindo essa relação por meio de sua inserção em práticas de escrita e leitura.

Segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002), a aquisição da escrita é um momento particular de um processo mais geral de aquisição da linguagem, no qual, ao reconstruir, a todo momento, sua relação com a linguagem, o sujeito toma diferentes caminhos para diferenciar e relacionar as manifestações orais/faladas e letradas/escritas de uma mesma língua. Desse ponto de vista, a posição de sujeito seria também, essencialmente, histórica, regulada pela linguagem – historicamente constituída – e pela atuação do *outro*, que o interpela, o afeta e é afetado por esse processo. O *outro* deve ser considerado em sua dimensão física e empírica, bem como enquanto instância de representação do funcionamento convencional da linguagem, em seu modo escrito de enunciação, a partir de representações que o sujeito escrevente faz sobre ele. Para Abaurre, Fiad

5 Nesse funcionamento discursivo, que se sobrepõe ao estritamente linguístico, os sentidos (e não os significados preestabelecidos, estabilizados e categorizados) emergem nos encadeamentos, em espaços de junção, como resultado da relação sujeito-outro-língua. É esse entendimento que afasta a proposta deste trabalho daquela recuperada a partir de Ducrot (1989).

e Mayrink-Sabinson (2002), o lugar desse processo é a interlocução entre sujeitos que se constituem em *outros* para seus interlocutores, constituindo-os também como sujeitos.

No diálogo travado entre a criança e o adulto, encontram-se indícios, segundo Abaurre, Fiad e Mayrink-Sabinson (2002), de que ambos os sujeitos se movimentam, já que o que o adulto faz e diz repercute no que a criança faz e diz e vice-versa. O adulto constitui-se num *outro* para o sujeito-criança, e confronta-o com a ideia de que a escrita veicula sentidos e não é simples sequência de letras desenhadas ao acaso, o que desencadeia, nesse sujeito, a busca por esses sentidos. Por outro lado, a criança, constituindo-se num *outro* para o sujeito-adulto, confronta-o com sua leitura "sem sentido", na qual o sujeito-adulto busca com sua própria visão de letrado, na escrita, exigências que só fazem sentido para quem já lê e já escreve há muito tempo. O sujeito-criança, ao não utilizar as convenções preestabelecidas pelo sistema, força o sujeito-adulto a rever sua leitura e a aceitar o que é oferecido por ela como um sentido (entre outros).

O sujeito, considerado como *individuação* dialógica, constitui-se em sua relação com a linguagem, concebida como lugar de interação, interlocução e tomada como atividade/trabalho, e em sua relação com o *outro*. Essa concepção de sujeito corresponde à proposta por Corrêa (2004, p.15-16), mediante a qual o autor pretende evitar, por um lado, a ideia de sujeito assujeitado e, por outro, a de sujeito indivíduo. Para isso, rejeita integralmente qualquer entendimento de sujeito da linguagem como indivíduo, a partir do pressuposto de que não é a singularidade factual que enuncia, mas não rejeita integralmente o assujeitamento, dado que adota o entendimento de que o sujeito é constituído pelo *outro*. A presença do outro é tomada, pois, como constitutiva do sujeito e, neste trabalho, a exemplo de Corrêa (2004, p.15-16), é marcada pela heterogeneidade e pela representação.

Nessa direção, segundo Lopes-Damasio e Silva (2018) e Corrêa (2004), a ideia de *individuação* deve ser tomada no/para o tratamento do sujeito (*individuação do sujeito*) e, da mesma forma, na/para a abordagem dos rastros linguísticos deixados por esse sujeito na escrita (*individuação dos rastros*). Em outras palavras, trata-se de

enxergar um modo de constituição desse sujeito em rastros linguísticos locais.

A *relação sujeito/linguagem* – assentada em uma noção de sujeito oposta, portanto, à psicológica – é vista como um processo não cumulativo, com idas e vindas, (re)elaborações, (re)estruturações, variações, generalizações e mesmo idiossincrasias, tomadas como indícios, no sentido ginsburguiano, dos movimentos dos sujeitos em constituição. A aquisição da escrita, portanto, é vista como um processo complexo de contínua, porém não linear mudança na relação sujeito/linguagem, sempre intermediado pelo *outro* e pela ideia de movimentação.

Para sustentar a ideia de movimentação do sujeito, apoiada em Lemos (1998), pressupõem-se *transformação* e *mudança*, que se operam na relação entre sujeito e objeto como efeitos do funcionamento simbólico da linguagem, de modo que, a cada ato/acontecimento de escrita, há um refazer dessa relação, e não um sujeito que se apropria de um objeto, estável e esgotável, em um determinado momento do processo.[6] Reconhece-se, com a autora, que: (i) a transformação operada pela escrita torna o sujeito capaz de escrever e incapaz de subtrair-se aos efeitos dessa escrita; e (ii) não é possível que esse sujeito, uma vez operada a transformação, conceba a escrita, novamente, a partir de uma relação *opaca* com os sinais que se lhe apresentam, agora, como *transparentes*.

Com a projeção, sobre o sujeito que não sabe escrever, de sua própria visão de sujeito alfabetizado, este fica impedido de ver os indícios de um momento particular de uma relação também particular entre aquele e a (sua) escrita. Qualquer metodologia deve propor-se a operar a suspensão da transparência, segundo a autora, a partir de interrogações sobre o que é aprender (escrever), o que é ensinar (escrever) e o que um tem a ver com o outro quando esse jogo simbólico focaliza a transformação "opacidade-transparência" e, assim, deve propor-se a reconhecer o entendimento de que não

---

6 Nesse sentido, a aquisição da escrita alinha-se à heterogeneidade linguística e à subjetivação (Corrêa, 2004; Lemos, 1998).

há nada, na escrita, que aponta a oralidade[7] que ela representa para o alfabetizado.

Retomando Lemos (1998), com a adoção do termo *transformação*, pressupõem-se o afastamento da ideia de desenvolvimento de um sujeito que constrói e domina um objeto, enquanto objeto de conhecimento, e a aproximação da ideia de *mudança* de um sujeito que se movimenta no funcionamento simbólico da língua e cuja movimentação torna-se efeito e, ao mesmo tempo, causa desse funcionamento e de sua própria constituição enquanto sujeito.

Os dados da escrita infantil e o arranjo metodológico

O universo das investigações, cujos resultados descritivos e analíticos serão apresentados nesta obra, abrange dois grupos de textos,

7 Uma consequência da abordagem linguístico-discursiva, baseada na adoção de uma perspectiva em que a produção e atribuição de sentidos se dão nas diferentes articulações entre os elementos da língua e as práticas sociais (orais e letradas), é que, nessa perspectiva, fala e escrita são reconhecidas como atos enunciativos cuja materialidade linguística resulta da inserção do falante em determinada(s) prática(s) de oralidade e de letramento, respectivamente, enquanto prática(s) discursiva(s). Resulta daí que fala e oralidade não são tomadas como sinônimas, assim como também não o são escrita e letramento: enquanto a fala e a escrita correspondem a atos enunciativos concretos, em que emergem produtos linguísticos (sob a forma de enunciados) de uma prática de oralidade e de uma prática de letramento, respectivamente, a oralidade e o letramento correspondem à diversidade dessas práticas discursivas que regulam a produção e a circulação dos enunciados falados e escritos (Chacon, 2021). A consequência última da adoção dessa perspectiva é a aceitação, conforme Chacon (2021), de que a constituição como falante e como escrevente do sujeito pela linguagem se dá pelo seu atravessamento simultâneo por diferentes práticas de oralidade e de letramento e de que, portanto, o produto linguístico dessas práticas, nos enunciados falados e escritos (com especial atenção, neste livro, para os escritos), jamais é puro, ou seja, fala e escrita seriam constitutivamente heterogêneas (Corrêa, 2004). Aqui, o desafio é construir uma via de compreensão do papel das práticas discursivas orais e letradas, via TDs, na construção das relações entre o sujeito e sua escrita (em aquisição), sob o viés aberto pela tarefa de suspensão da transparência da linguagem.

ambos produzidos por alunos regularmente matriculados no ensino fundamental público do estado de São Paulo:

Grupo de textos (1): textos extraídos do banco de dados sobre aquisição da escrita infantil, constituído para subsidiar as pesquisas do Grupo de Pesquisa em Estudos da Linguagem (GPEL),[8] cujas propostas de produção textual foram elaboradoras e aplicadas pela pesquisadora Cristiane Carneiro Capristano, na época, pós-graduanda do Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas (Ibilce) da Unesp. O material reúne produções textuais de sujeitos de duas escolas, localizadas na periferia da cidade de São José do Rio Preto (SP). As coletas foram realizadas durante as aulas de Língua Portuguesa com periodicidade quinzenal, ao longo dos anos de 2001 a 2004,[9] a partir da aplicação de propostas que proporcionaram a produção de textos diversos. À luz dos pressupostos teóricos eleitos para as investigações a que este livro se reporta, os textos desse banco de dados pertencem a distintas TDs, o que permite flagrar, entre outros aspectos, aqueles voltados à sua natureza composicional e não homogênea, conforme os objetivos propostos.

Grupo de textos (2): textos produzidos por sujeitos, em aquisição do modo escrito de enunciar, regularmente matriculados em uma turma de 1º ano do ensino fundamental, em Assis (SP). O material foi coletado semanalmente em 2015, a partir da aplicação de dez propostas de produção textual (com recursos do Programa Primeiros Projetos da Pró-Reitoria de Pesquisa (PROPe) da Unesp), que proporcionaram, por sua vez, a produção de textos pertencentes à TD argumentativa, o que permite flagrar, entre outros aspectos, a natureza composicional, não homogênea e complexa, que constitui uma única TD, também de acordo com os objetivos propostos.[10]

---

8 O projeto de pesquisa cujos resultados serão aqui apresentados desenvolveu-se no interior do GPEL.

9 Os alunos foram acompanhados, portanto, durante as quatro primeiras séries do ensino fundamental, de acordo com sua antiga organização.

10 Mais detalhes sobre a metodologia de coleta desse grupo de textos serão apresentados no Capítulo 7.

Para a realização das análises, foram conjugadas as abordagens quantitativa e qualitativa, mediante as frequências *token* e *type* (Bybee, 2003), com o mapeamento dos MJs dos textos. Alguns aspectos metodológicos devem ser considerados neste momento a fim de esclarecer posicionamentos oriundos das diferentes orientações teóricas que, conjugadas, permitiram alcançar os objetivos das investigações expostas nesta obra:

(i) a adoção do paradigma das TDs (cf. Kabatek, 2005) prevê, antes de qualquer coisa, uma entrada na investigação dessas tradições por meio de aspectos linguísticos que lhes são considerados sintomáticos, ou seja, que apontam a caracterização de uma dada tradição de falar/escrever. Tais aspectos são os MJs; e

(ii) a análise direcionada por um olhar voltado a esses mecanismos exige, no entanto, uma metodologia particular que se funda, de forma coerente, numa proposta funcionalista de abordagem da junção, que, concomitantemente, cruza os eixos tático e semântico e aceita a fluidez como característica fundamental de qualquer funcionamento que se deixe ver a partir do prisma da língua em uso.

Nesse quadro, para expor os resultados alcançados, a apresentação focaliza, num primeiro momento, MJs em determinados recortes semânticos, em distintas TDs. Nessa linha, serão expostos resultados relativos à descrição e análise do funcionamento de MJs *aditivos, temporais*, *comparativos*, *causais*, *condicionais* e *contrastivos*, em textos produzidos por sujeitos em aquisição da escrita. Nessa análise, será privilegiada também a descrição dos sentidos na justaposição, entendida, aqui, como mais um entre outros mecanismos de junção que se colocam à disposição do sujeito no sistema da língua. Está previsto, ainda, um espaço para a descrição dos parentescos semânticos a partir dos sentidos focalizados, em contextos de polissemia, de acordo com o esquema proposto por Kortmann (1997), que aponta uma relação de derivação entre as categorias semânticas que, nesta obra, será reconhecida como movimentação de sentidos.

A partir desse panorama descritivo e analítico, será realizada uma abordagem comparativa entre os resultados das análises dos textos produzidos por sujeitos dos dois primeiros anos do EF (EF1 e EF2, daqui em diante). Em seguida, os MJs serão analisados em correlação com as TDs e as mesclas de TDs, nos espaços de junção em que são observados e que, ao mesmo tempo, ajudam a constituir.

Num segundo momento, este livro apresenta o resultado de trabalhos exclusivamente voltados à TD argumentativa, na escrita infantil, ou seja, o trabalho investigativo volta-se, mais especificamente, para os MJs em textos característicos do período de aquisição da TD argumentativa, a partir de um olhar para a argumentação na escrita infantil.

O livro encerra-se com alguns apontamentos gerais, fundamentados em sínteses pertinentes ao trabalho de descrição e análise apresentado, de modo a apontar novos rumos da investigação nessa área a partir de desdobramentos possíveis do tema, quer no âmbito dos estudos linguísticos propriamente ditos, quer no âmbito de proposições voltadas ao ensino.

2
Junção e sentido

Começo...

De acordo com a definição da junção como uma propriedade universal da linguagem, organizada em torno dos eixos vertical (sintático) e horizontal (semântico), este capítulo se propõe a apresentar as junções realizadas em distintas TDs em contexto de aquisição do modo escrito de enunciar.

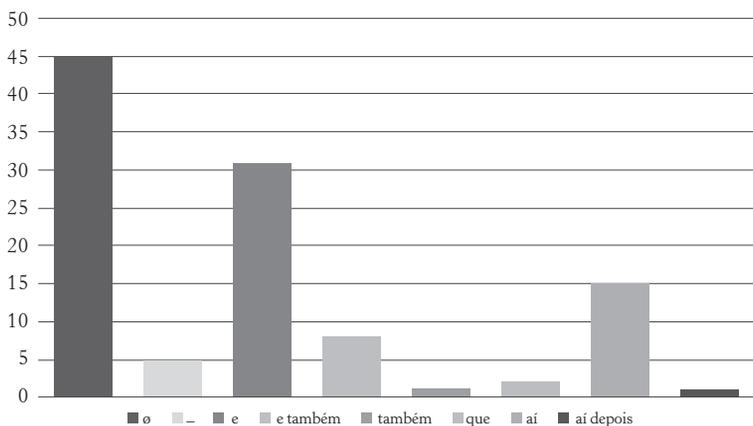
Essa exposição tomará como parâmetro a organização semântica do funcionamento da junção e, nessa linha, apresentará os resultados descritivo-analíticos a partir de MJs com os sentidos de *adição*, *tempo*, *comparação*, *causa*, *condição* e *contraste*, seguindo uma sequência que remonta à proposta de Kortmann (1997),[1] refinada

1 Conforme apresentação realizada no Capítulo 1, no eixo horizontal, distribuem-se as possibilidades de relações semânticas de acordo com um crescente de complexidade cognitiva e com o caráter unidirecional de parentescos semânticos, conforme trabalhos como o de Kortmann (1997), na perspectiva filogenética, voltados ao exame da mudança semântica e que apontam uma relação de derivação entre as categorias de *espaço* e *modo* em direção a *tempo* e a *causa*, *condição*, *contraste* e *concessão* (CCCC); e, de modo mais recorrente, entre as categorias de *tempo* e *CCCC*. Além dessas relações semânticas, considera-se, aqui, também a de *adição*, configurada como aquela mais concreta, a partir da qual podem se efetivar todas as outras, a depender de aspectos

em Lopes-Damasio (2011), ou seja, de acordo com um crescente de complexidade semântica.

O sentido de adição

O uso dos MJs com sentido *aditivo* mostrou-se produtivo nos textos investigados, produzidos por alunos regularmente matriculados na antiga 1ª série do ensino fundamental.[2] Nesses textos, os MJs com sentido aditivo apresentaram-se com uma frequência *token* igual a 108 ocorrências, distribuídas por usos de *justaposição* (∅), *e*, *e também*, *também*, *que*, *aí* e *aí depois*, além do emprego de um traço, na linha do texto, com função juntiva, como mostra o Gráfico 2.1:

Gráfico 2.1 – Mecanismos de junção *aditivos* na escrita infantil

pragmático-discursivos. Ao adotar esse esquema que propõe uma dinâmica unidirecional de relações semânticas que se constituem em fonte e alvo, numa perspectiva filogenética, não se está considerando, neste livro, que a perspectiva ontogenética se espelhe e reproduza o que naquela se vê, mas propondo uma observação das relações aí apresentadas de modo a constatar o seu papel na/para a movimentação do sujeito na construção dos sentidos do (seu) texto e para a sua própria constituição enquanto sujeito.

2 Foram investigados vinte textos extraídos do banco de dados do GPEL.

De acordo com o Gráfico 2.1, predominam, nos textos, os usos de justaposição, com 45 ocorrências, equivalentes a uma frequência relativa igual a 41,66%, seguidos pelos usos de *e*, com 31 ocorrências (28,75), e *aí*, com 15 (13,88%). Além desses mecanismos mais frequentes, foi atestada ainda a combinação entre eles, em ocorrências de *e também* (8/7,40%) e *aí depois* (1/0,92%), e usos aditivos não convencionais de *que* (2/1,85%) e de traço (5/4,62%), conforme se exemplifica abaixo:

(1)
ALEO Ø ÓLEO AGUDAM Ø
PELO: OVIDO Ø CABESA
Ø POERMEDO OVIDO [01/16]

Em (1), tem-se duas ocorrências de justaposição com sentido aditivo, por meio das quais são acrescentadas informações novas no texto, fazendo-o progredir. Essas informações representam duas explicações, respectivamente relacionadas ao conteúdo anteriormente explicitado *colocar alho*+óleo *no algodão e por no ouvido*. As duas inserções (*cabeça* e *põe remédio no ouvido*) funcionam como explicitações do enunciado anterior (na primeira, porque o ouvido fica na cabeça, na segunda, porque repete a instrução de forma organizada e recategoriza o referente *alho*+óleo como *remédio*).

De acordo com Pezatti e Longhin-Thomazi (2008), é possível distinguir dois tipos de adição entre sentenças, as simétricas e as assimétricas. As simétricas permitem uma mudança na ordem de seus membros, sem alteração significativa de sentido, uma vez que os membros da adição são independentes entre si, ou seja, nenhum membro adiciona significados ao outro. Nas assimétricas, a reversibilidade não é admitida, dado que um membro conduz ao outro e a condição de verdade dos membros seguintes depende dos precedentes. A esse aspecto soma-se a ordem cronológica com valor icônico, que também está associada à assimetria entre as porções componentes do complexo. Nesse quadro, é imprescindível que seja reconhecida a importância de fatores pragmático-discursivos,

como a relevância (Grice, 1975) e as escalas argumentativas (Ducrot, 1983), por exemplo, para a determinação daquela ordem depreendida no texto e nenhuma outra.

Nessa direção, embora não seja possível identificar, entre essas duas ocorrências, uma sequência temporal, de modo a habilitar a simetria entre os enunciados, identifica-se, ainda assim, a assimetria, justificada não exatamente pela ordem cronológica com valor icônico, que está explicitada nas outras duas ocorrências de justaposição (*alho Ø [põe] óleo no algodão Ø [põe] no ouvido*), mas pela importância de fatores pragmático-discursivos que apontam a relevância de explicitar, primeiramente, onde fica o ouvido (na *cabeça*) e, em seguida, reformular o que é para ser feito (*põe o remédio no ouvido*).

(2)
aprendi que o ouvido doi porque entra água **e**
cuando a pesoua coloca uma coisa dentro do ouvido
doi muito **e** cuado ten augun obijeto a pesoa não
con segue ouvir porque se ten a vós da pessoua Ø não
com segue ouvir. **[02/06]**

Em (2), destacam-se duas ocorrências de *e* com acepção aditiva, por meio das quais se acrescentam informações novas sobre a palestra, de acordo com o que foi solicitado na proposta de produção de texto.[3] Nesse caso, não há uma ordem cronológica com valor icônico associada à assimetria entre as porções do complexo, nem mesmo a atuação de fatores pragmático-discursivos, na linha do que foi apontado em (1), ou escalas argumentativas. Dessa forma, a simetria entre os enunciados adicionados habilita a sua reversibilidade, atestada na mudança possível na ordem de seus membros, sem alteração

3 Para a realização dessa proposta, as crianças, primeiramente, assistiram a uma palestra sobre o funcionamento do sistema auditivo e, após, o pesquisador solicitou a elas que escrevessem para uma terceira pessoa (pai, mãe, tia, tio, irmão, avós etc.) o que haviam compreendido sobre a palestra.

significativa de sentido, o que justifica a independência entre os membros do complexo e o fato de que, embora acrescentem informações novas no texto, não adicionam significados um ao outro.

(3)
ERA UMA VEIS UM RATO MUNTO POBRE
AI VEIO UMA CARTO PRAELE SOBRE O AMIGO
DELE FALANDO EU TICOL VIDO PARA UMA
FESTA **[05/12]**

Em (3), destaca-se uma ocorrência de *aí*, por meio da qual são acrescentadas informações novas no texto, fazendo-o progredir. Diferentemente do que foi proposto em (2), aqui é explícita a sequência temporal marcada na construção discursiva desse texto, em que a informação anterior *Era uma vez um rato muito pobre* – responsável pela abertura do texto, inserindo-o na tradição do narrar em fábulas, com a apresentação imediata de seu personagem principal – é base para a inserção das posteriores, por meio da adição com parentesco semântico com a noção mais abstrata de tempo posterior, conforme será analisado com mais detalhes no Capítulo 4. Vale destacar que todas as ocorrências de *aí*, bem como de *aí depois*, estão associadas a esse tipo de contexto, em que a adição assimétrica se codifica por meio do parentesco semântico com o sentido de *tempo*.

Em (4) e (5), apresentam-se, respectivamente, ocorrências que exemplificam os usos não convencionais de *traço* e *que* como MJs aditivos:

(4)
A_JELITI OUVI
É PÔR UMS OSINHO

DO OUVIDO _UM_MARTELO Ø
BIGORNA _ISRIBU _CARACO Ø
CORDARÃO _SELERO **[02/02]**

(5)
VOLTE ALGUM DIA ÉEU TIACHO MUINTO
LIMDA E SEU FILHO TAMBEM Ø ALGUMA VESÇE
VOCÊ VIM TRASOSEU FILHO DUDU **QUE** DEUS
VENHA TIDA MUIMTA ALEGRIA ALEMDAVIDA **QUE**
JESUS TEABEMSOE AIMDA MAIS E SEU FILHO **[04/10]**

Em (4), o traço e a justaposição são utilizados para acrescentar enunciados, correspondentes a sintagmas, numa sequência em que está implícita a relação de tempo posterior, uma vez que recupera o caminho do som até chegar ao cérebro, o que pode ser comprovado pela paráfrase *por fim, cérebro*, no encerramento do texto. Há aí, portanto, uma estratégia juntiva não convencional, atrelada à inserção de informações novas no texto, por meio da adição assimétrica, associada a uma ordenação cronológica icônica. Em (5), o MJ *que* adiciona enunciados que caracterizam a despedida do escrevente de forma tradicional, conforme será retomado no Capítulo 6.

A Tabela 2.1 apresenta dados da junção aditiva nos textos investigados, relacionados: ao eixo vertical (EV), equivalentes ao tipo de taxe por meio da qual esses mecanismos se organizam sintagmaticamente, seguidos por suas frequências; aos tipos de mecanismos observados, com suas respectivas frequências de uso; e, por fim, a uma ocorrência exemplificativa.

Tabela 2.1 – O sentido de *adição*

	EV	**MJ**	**OCORRÊNCIAS**
ADIÇÃO (46/42,59%)	P (46/100%)	e (20/43,47%) Ø (14/30,43%) e também (8/17,39%) que (2/4,34%) _ (1/2,17%) também (1/2,17%)	(1) É APROFESSORA TAMBEM COMTA ESTORIA Ø NOS TAMBEM ESTAMOS FAZEN DO UM TIA-TRINHO É TAMBEM NOS VAITE EDUCA-ÇÃO FI ZICA **[04/10]**

Os dados apresentados no EV mostram a quase exclusividade do uso da parataxe para a articulação dos enunciados com sentido

aditivo (107/99,07%) nos textos investigados. A única ocorrência de hipotaxe (1/0,92%) foi constatada em contexto peculiar, associado ao sentido de condição, por meio do fator de dependência, conforme analisaremos na sequência.

No universo da junção com acepção aditiva, em contexto da escrita infantil, destacam-se, pela alta frequência de uso, os mecanismos *e* e *justaposição*. As ocorrências, em (1), ilustram que os usos de adição sem trânsito semântico, correspondentes a 46 ocorrências (42,59%), distribuem-se pela arquitetura paratática, com os MJs *e* (20/43,47%), *justaposição* (14/30,43%), *e também* (8/17,39%), *que* (2/4,34%), *também* (1/2,17%) e _ (1/2,17%). Essas ocorrências alinham-se às características da adição simétrica, em que, conforme exemplificado na análise apresentada anteriormente, é possível a alteração da ordenação das orações ou segmentos adicionados sem prejuízos semânticos ou discursivo-pragmáticos.

O sentido de tempo

A junção com sentido *temporal* foi analisada a partir de textos produzidos por sujeitos em aquisição da escrita,[4] de acordo com a seguinte subcategorização semântica: *type 1 – simultaneidade* e *type 2 – sequencialidade*.[5]

Foram constatados 175 usos de juntores com acepção de *sequencialidade* e, em contrapartida, apenas 13 com acepção de *simultaneidade*. No que tange às relações táticas, houve uma frequência maior de proposições paratáticas (230 ocorrências) em

4 Foram investigados 25 textos extraídos do banco de dados do GPEL.

5 As concepções sobre a categoria de *tempo* e suas subdivisões têm sido discutidas em trabalhos como *Estabilidade e instabilidade sistêmica: as orações de tempo sob uma perspectiva diacrônica e sincrônica*, de Braga e Paiva (2013), em oposição às abordagens gramaticais tradicionais. Segundo as autoras, as concepções tradicionais sobre as orações adverbiais de *tempo* reincidem ao reducionismo da dicotomia coordenação/subordinação e excluem importantes aspectos semântico-funcionais.

relação às hipotáticas (16 ocorrências). O resultado indica a forma cambiante com que o sujeito-escrevente lida com o modo escrito de enunciar. Não caberia, no entanto, considerar as construções paratáticas como "simples", ao contrário, por não apresentarem um elemento de ligação (juntor), a exigência de critérios torna-se base para o cálculo de sentido e exclui qualquer simplicidade de sua interpretação (isso no que se refere ao trabalho do analista). Dessa forma, o contexto da produção textual passa a ser fundamental para a compreensão dos enunciados e da maneira pela qual o sujeito circula pela escrita.

Nessa perspectiva, seguem os resultados da análise dos MJs pertencentes aos casos de *simultaneidade* e *sequencialidade*, em seus respectivos subtipos, de acordo com suas manifestações táticas.

(a) Simultaneidade

Os MJs com sentido de *tempo simultâneo* foram mais recorrentes na parataxe: Ø (2 ocorrências), *e agora* (1 ocorrência), *e por último* (1 ocorrência), *mas* (1 ocorrência), *e* (1 ocorrência), *aí* (1 ocorrência), e *foi aí que* (1 ocorrência). Já na hipotaxe, foram encontradas apenas ocorrências de *quando* (5 ocorrências).

O uso paratático de justaposição com acepção de *tempo simultâneo* pode ser observado em (1) e (2):

1) Um dia Ø eu tinha uns quatros anos [...] **[07/02]**
2) [...] um dia Ø bem de manházinha eu estava dormindo [...] **[07/02]**

Em (1), a justaposição pode ser substituída pelo uso de "quando", indicando *tempo simultâneo*. Ao iniciar as frases com "Um dia eu tinha uns quatro anos" e "Um dia bem de manhãzinha", o escrevente se reporta à memória, ao dia em que os fatos narrados aconteceram e, assim, a leitura de *tempo simultâneo* por justaposição cobre a lacuna temporal, pois o fato teria acontecido "quando eu tinha uns

quatro anos", "durante uma manhã, quando eu dormia", ou seja, naquela idade, naquele momento.

Entretanto, o juntor *quando*[6] é mais frequente em usos hipotáticos:

3) [...] **Quando** ela estava na floresta chegou o lobo vestido de lenhador [...] **[07/02]**
4) [...] **Quando** terminou sua mãe falou vai pelo caminho curto tabom mãe. **Quando** ela chegou o lobo estava no caminho curto [...] **[08/02]**

Em (3) e (4), os usos de *quando* expressam a *simultaneidade* dos acontecimentos codificados nos Estados de Coisas (EsCos) expressos nas orações. Nesse contexto, a noção de *tempo* é marcada pelas ações de Chapeuzinho na história e também pela escolha do MJ. O uso dos verbos *estava* no pretérito imperfeito e de *terminou, falou* e *chegou* no pretérito perfeito se relaciona com o momento em que o EsCo se passa na floresta e indica a concomitância dos fatos, apresentados numa configuração sintaticamente mais dependente.

(b) Sequencialidade

O *type* 2, *sequencialidade*, diz respeito à maneira pela qual a noção de tempo ocorre e garante a textualidade. Diferentemente da *simultaneidade*, subdivide-se em cinco subtipos: *tempo anterior, posterioridade imediata, tempo posterior, limite temporal* e *tempo contingente*, elencados aqui de acordo com um grau crescente de complexidade semântica e cognitiva (cf.Kortmann, 1997). Dessa maneira, a fim

6 "*Quando* é o item não marcado para expressão da relação temporal. Provém da junção do relativo *quam* e da preposição indo-europeia – *do*. (BASSOLS DE CLIMENT 1956, p.342 apud BARRETO, 1999, p.219). Baseando-se em Rubio (1983) e Bassols de Climent (1956), Barreto sustenta que *quando* era frequente no latim falado, embora pouco usual no latim clássico [...]" (Braga; Paiva, 2013, p.116).

de especificar a função tático-semântica de cada subtipo temporal, apresentam-se algumas ocorrências extraídas do *corpus*.

(b.1) Tempo anterior

A noção de *anterioridade* expressa um momento que marca uma precedência entre um EsCo, codificado em uma oração do complexo, e outro EsCo, codificado em outra oração desse mesmo complexo. Nos textos analisados, foram encontradas 5 ocorrências paratáticas de *tempo anterior*, por meio dos MJs *primeiro* (4 ocorrências) e Ø (1 ocorrência), tal como exemplifica (5):

5) [...] primeiro corta a garrafa depois coloque u algodão Ø areia fina Ø areia grosa [...] [05/02]

Em (5), a noção de *anterioridade* entre os EsCos mostra-se no momento que são indicadas as etapas a serem seguidas, "primeiro corta a garrafa". A indicação semântica é codificada por essa etapa, que irá preceder as demais e, assim, dar sequência aos outros procedimentos, "depois coloque u algodão", "areia fina" e "areia grosa". O uso de *posterioridade*, por meio de justaposição e do juntor *depois*, também permite o sentido de *sequencialidade* e a circulação por uma tradição associada ao *relato da experiência* de purificação da água.

Em (6), temos a justaposição com acepção de *tempo anterior*:

6) [...] a brincadeira era assim Ø nòs vez uma roda [...] **[11/02]**

O uso de justaposição com acepção de *tempo anterior* permite a paráfrase por *primeiro*, indicando que, para a brincadeira acontecer, alguns procedimentos precisaram ser realizados antes, conforme uma paráfrase do tipo: "a brincadeira era assim: *primeiro* nós fizemos uma roda".

(b.2) Posterioridade imediata

Este subtipo de tempo marca a imediaticidade entre os EsCos das orações envolvidas no complexo, ou seja, o EsCo da oração que acompanha a temporal é imediatamente posterior àquele codificado nela. As paráfrases por *assim que, logo que* ajudam a identificar esse sentido. Neste subtipo, também relativo à organização sequencial do texto, foram encontradas apenas uma ocorrência de *então* e uma do MJ não convencional *no que*, exposto em (7).

7) [...] eu olhei no meu pé ó que olhei tavasangranodo i istragou meu sapato novo. **[07/02]**

(eu olhei no meu pé, no que olhei estava sangrando e estragou meu sapato novo.)

O MJ "ó que" (*no que*) junta as orações "olhei o meu pé" e "estava sangrando" e marca o sentido de *posterioridade imediata*, "assim que olhei meu pé, estava sangrando". Ou seja, apenas após olhar o pé, percebeu-se que estava sangrando, na codificação de dois eventos muito próximos numa sequência de ações desenvolvidas e apresentadas no texto.

(b.3) Tempo posterior

A noção de *tempo posterior* está ligada a fatos que ocorrem a partir de uma dada ação que se desdobra em outras. Isso significa que esse subtipo de tempo marca que o EsCos da oração relacionada à temporal é posterior ao EsCos nela codificado. Destaca-se a alta frequência de uso desse subtipo de *tempo*, em relação aos outros, e, no que tange às relações táticas, também se enfatiza o seu uso frequente em justaposições.

Os juntores mais recorrentes associados à parataxe foram: Ø (84 ocorrências), *e* (47 ocorrências), *aí* (10 ocorrências), *depois* (6 ocorrências), *depois de* (4 ocorrências), *e depois* (2 ocorrências), *então* (2 ocorrências) e *além* (1 ocorrências). Reconhece-se, pois, o uso de Ø e

do juntor *e* como os juntores mais frequentes em relação ao sentido de *tempo posterior* nos textos, dado que se torna ainda mais mostrado se se considera a formação locucional com *e* de vários dos mecanismos constatados (*e aí*, *e depois*, *e quando* e *e também*). Esse fato indica alguns resultados a partir dos objetivos propostos para esta análise, relacionados: (i) à polifuncionalidade dos MJs; (ii) ao fato de que, na escrita infantil, são recorrentes as construções tático-semânticas icônicas, na materialidade textual. Nesse sentido, o mundo é representado por textos/discursos que trazem situações de usos pragmáticos. Como exemplo, destaca-se a ocorrência em (8):

8) [...] SOCOROUM ELEFANTEUQUE QUI VOSE QUÉ R Ø O CER O CEUA MIGO INTAN VO MOSER. A MIGOS Ø VOMOS PARACASA Ø PÓSOIR MORARCOVOCE Ø SIM VOMOS INDOX [...] **[03/02]**

(*Socorro, um elefante! O que você quer? Quero ser seu amigo. Então vamos ser amigos e vamos para casa. Posso ir morar com você? Sim, vamos indo.)*

A história é iniciada por meio de uma interjeição "Socorro, um elefante!", que, depois, abre espaço para a continuidade da narrativa, inserindo a apresentação de uma sequência de ações, por meio do uso de *justaposição*. É possível constatar, nesse contexto, a polissemia desse mecanismo, que não se restringe apenas a uma leitura. No caso em questão, ocorrem as noções de *adição*, mais concreta, e, a partir dela, a de *tempo posterior*, em parentesco semântico, numa movimentação de sentido que será mais bem detalhada no Capítulo 4.

(b.4) Limite temporal

A noção semântica que caracteriza o sentido de *limite temporal* marca o momento em que o EsCos é finalizado em relação ao EsCos da outra oração. Os juntores que caracterizam essa funcionalidade e acepção são: *e até que* (2 ocorrências), *até*, *até que* e *e no último* (1 ocorrência para cada). Não houve ocorrências em usos hipotáticos.

Em (9), ocorrem dois juntores que permitem essa leitura, associada à apresentação de uma sequência de ações necessárias para a realização de uma determinada brincadeira:

9) [...] vai falando **até que** acerta a brincadeira vai fazendo **até** acerta de novo [...] **[09/02]**

(b.5) Tempo contingente

O subtipo *tempo contingente* pode ser entendido como uma repetição de um EsCos no tempo, indicando habitualidade e permitindo paráfrase por *sempre que*. Nos textos analisados, foram encontradas somente duas ocorrências de junção com essa acepção, com *e* e Ø, conforme (10):[7]

10) [...] **e** vai falando até que acerta a brincadeira Ø vai fazendo até acerta de novo [...] **[09/02]**

Essa acepção liga-se, nesse contexto, aos usos do juntor *e* e da *justaposição*. Em relação ao eixo vertical, associam-se à parataxe e à junção de orações, acrescentando informações, a partir da acepção aditiva que permite a inferência de *contingência*, em ações que se repetem, num processo contínuo, marcado pelo gerúndio "e vai falando" e "vai fazendo".

No que tange às categorias semânticas de *simultaneidade* e *sequencialidade*, as análises apresentadas permitem observar resultados que apontam a predominância: (i) de juntores relativos ao *type* 2, *sequencialidade*, principalmente com acepção de *posterioridade*; e (ii) dos usos de justaposição Ø (101 ocorrências) e *e* (77 ocorrências) nas produções textuais analisadas.

---

7 A frequência desse subtipo é mais alta nos casos em que, a partir dessa leitura *temporal*, torna-se possível a inferência de uma noção mais abstrata, como *causa* ou *condição*. Os dados que comprovam essa relação entre *contingência*, em bases temporais mais concretas, e relações mais abstratas serão apresentados no Capítulo 4.

O Gráfico 2.2 e a Tabela 2.2 mostram o resultado do mapeamento dos dados em relação aos eixos tático e semântico:

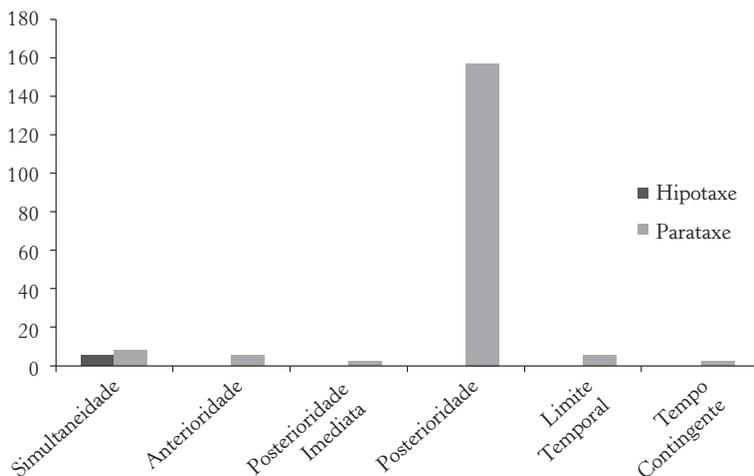
Gráfico 2.2 – *Tempo* nos eixos tático e semântico

As análises revelam que os MJs não se limitam apenas a uma determinada codificação semântica de *tempo*, mas que, ao contrário, são polifuncionais e/ou polissêmicos, tal como exemplifica a Tabela 2.2.

Tabela 2.2 – O sentido de *tempo*

Acepção		**MJ**	
		Parataxe	**Hipotaxe**
Tempo (184)	Simultaneidade (13)	e agora (1/0,54%) e por último (1/0,54%) Ø (2/1,08%) mas (1/0,54%) e (1/0,54%) aí (1/0,54%) foi aí que (1/0,54%)	quando (5/ 2,71%)
	Anterioridade (5)	primeiro (4/2,17%) Ø (1/0,54%)	—
	Posterioridade imediata (2)	o que (1/0,54%) então (1/0,54%)	—

Acepção		MJ	
		Parataxe	**Hipotaxe**
Tempo (184)	Posterioridade (157)	e depois (2/1,08%) e (47/25,54%) Ø (84/45,65%) e quando (1/0,54%) então (2/1,08%) depois (6/3,26%) depois de (4/2,17%) e também (2/1,08%) e aí (2/1,08%) aí (10/5,43%) além (1/0,54%)	—
	Limite temporal (5)	e até que (1/0,54%) e até (1/0,54%) e na ultima (1/0,54%) até que (1/0,54%) até (1/0,54%)	
	Contingência (2)	e (1/0,54%) Ø (1/0,54%)	

O sentido de comparação

A junção com sentido de *comparação* foi analisada em textos produzidos por sujeitos em aquisição da escrita, à luz da descrição dos contextos de junção de acordo com padrões táticos, semânticos e pragmático-discursivos. Dos textos investigados, 19 revelaram a ocorrência de MJs comparativos.[8]

Segundo Kortmann (1997), o sentido de *comparação* constitui o macrossistema *modal*. Para uma descrição mais detalhada, as ocorrências de junção com esse sentido foram subdivididas em subcategorias sintático-semânticas, resultando nos seguintes *types*: (1) *coordenadas aditivas*, (2) *correlativas*, (3) *não correlativas* e (4) *contextual*. Em relação a (4), a noção de *comparação* aparece construída no próprio texto, ou seja, em que se *compara* sem o uso específico de um MJ.

8 Foram investigados cem textos extraídos do banco de dados do GPEL.

No *type 1*, o das *coordenadas aditivas*, encontram-se coordenadas estruturadas de natureza completiva, no interior da mesma composição. Trata-se, portanto, de um valor aditivo que expressa inclusão, em casos de *justaposição* e de orações com MJs prototípicos da relação de adição *e*, além de *como*, que estão localizados em Q, e representam uma *extensão* do significado de P (sendo P e Q porções textuais de natureza diversa), acrescentando algo novo. Nesses casos, tem-se a combinação da *extensão* com *parataxe* ou *hipotaxe*, resultando no que é conhecido como *coordenação* ou *subordinação* entre orações (P+Q). Para ilustrar, destaca-se a ocorrência (1):

1) "A garrafa e vamos usar a Parte de cima e a debaixo e a de cima e como um funil" (Vamos usar a parte de cima e a de baixo da garrafa e a parte de cima é como um funil) [10/02]

Em (1), a oração "e a de cima é *como* um funil" adiciona valor ao primeiro par, funcionando como uma *extensão* do significado por meio da *comparação*.

Os MJs mais recorrentes desse *type*, na parataxe, foram: Ø (3 ocorrências); e *e* (1 ocorrência). Já na hipotaxe, constatou-se apenas o uso do juntor *como* (2 ocorrências). O uso paratático de justaposição com acepção de *coordenada aditiva*, que permite a inferência de *comparação*, pode ser observado em (2):

2) "Ela é grande Ø ela é grande do tamanho de um elefante" (ela é grande, ela é grande do tamanho de um elefante) [18/01]

A comparativa de *igualdade*, com um valor *aditivo*, em que são coordenadas "Ela é grande" e "do tamanho de um elefante", expressa inclusão, assinalando que a informação veiculada pelos constituintes, sob seu escopo, em Q, deve ser acrescentada à informação expressa, em P, como subparte de uma estrutura cumulativa mais ampla, que funciona como uma especificação da informação anterior, baseada na *comparação*, a partir do conhecimento de mundo do sujeito-escrevente. Na ocorrência (2), o sujeito conhece

o elefante, sabe que é um animal grande e, portanto, usa-o como parâmetro para a qualificação da "anta", que ele desconhecia até o momento da produção do texto, já que o animal foi apresentado por meio de fotos, desenhos na proposta de produção textual. Nessa função, a integração entre P e Q é menor do que na de *comparação correlativa* ou *não correlativa*, por isso paratática, já que se trata de orações independentes.

Ainda no contexto paratático, observa-se o juntor *e* em (3):

3) "2 as mariana um ciémarianacarvalho que sou euutro **e** auta que cechama mariana cristínadosanta" (São duas Marianas, uma é a Mariana Carvalho, que sou eu, e a outra que se chama Mariana Cristina dos Santos) **[24/02]**

Em (3), o MJ *e* adiciona uma oração que estabelece uma *comparação* contextual com a anterior. Não se trata, portanto, de uma estrutura comparativa convencional, mas de um contexto em que se busca diferenciar as duas Marianas, ou seja, as alunas que têm o mesmo primeiro nome (base semântica comum para a aproximação comparativa). Destaca-se que o objetivo é "distinguir" uma pessoa da outra, mas essa distinção parte de um traço comum que contribui para a relação entre *comparação* e *contraste* no contexto.

Nesse *type*, o MJ hipotático constatado nos textos investigados foi o juntor *como*, conforme (4), em que ocorre parentesco semântico com *modo*:

4) "Eu conheço jornalista **como** a palma da minha mão" **[16/02]**

Em (4), observa-se a *comparação* do conhecimento em relação ao jornalista com o da própria mão, "eu conheço o jornalista como [conheço] a palma da minha mão", em que o elemento comparado no segundo membro fica elíptico, e o MJ *como* é utilizado no sentido de *modo*, porque o escrevendo conhece o jornalista *do mesmo modo* que conhece a sua mão. Trata-se de uma ocorrência hipotática porque há um grau de interdependência entre P e Q, que pode ser constatado

formalmente a partir da porção linguística que fica elíptica em Q (a saber, o verbo "conhecer").

O *type 2*, referente às *correlativas*, diz respeito às orações em que P e Q trazem uma marca formal, associada à *comparação*, no primeiro e no segundo membro do complexo, podendo se referir à quantidade ou intensidade, bem como às relações de superioridade ou inferioridade. Segundo Lopes-Damasio (2011), esse tipo de construção possui as seguintes características: (i) tipo de unidade articulada: oração; (ii) sem coocorrência adverbial sobre toda a construção; (iii) possibilidade de apresentação de formas verbais reduzidas; (vi) possibilidade de incidência adverbial sobre toda a construção; (v) impossibilidade de inversão da ordem; (vi) relação de dependência entre P e Q; e (vii) entrelaçamento: compartilhamento de estruturas diversas.

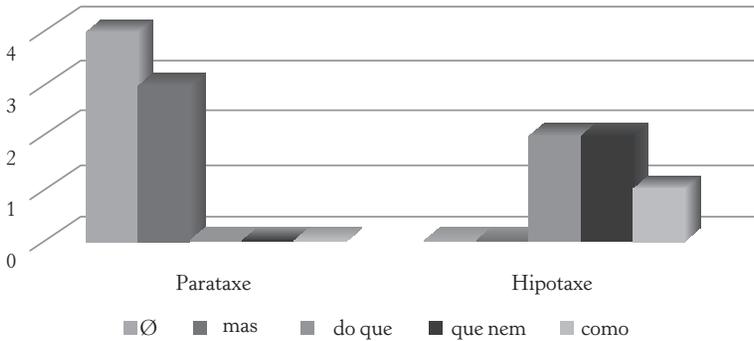
Foi encontrada apenas uma ocorrência, sendo ela hipotática:

5) "A voz da vovó é **mais** fina **do que** a voz do papai" **[10/01]**

Em (5), há uma oração correlativa hipotática que se dá por conta do MJ "mais...do que..." que compara a voz da avó com a voz do pai. Partindo do ponto comum que é "a voz", o contraste ocorre por uma voz ser mais fina que a outra, dentro de uma estrutura semântica de *comparação* por desigualdade com ênfase na superioridade de uma voz em relação à outra, a partir dessa característica.

Por sua vez, as comparativas *não correlativas* (*type 3*) não apresentam nenhuma marca formal em P, mas têm Q sempre iniciada por um MJ indicativo de *comparação*, podendo indicar igualdade, superioridade ou inferioridade. Lopes-Damasio (2011) indica as seguintes características para essas ocorrências: (i) tipo de unidade articulada: oração; (ii) sem coocorrências de outra conjunção; (iii) posição inicial de Q; (iv) possibilidade de incidência adverbial sobre toda a construção; (v) possibilidade de apresentação de formas verbais reduzidas; (vi) impossibilidade de inversão da ordem; (vii) relação de dependência entre P e Q; (viii) entrelaçamento: compartilhamento de estruturas diversas.

Os juntores paratáticos mais recorrentes, nesse *type*, foram: Ø (4 ocorrências) e *mas* (3 ocorrências). Os hipotáticos mais utilizados foram: *do que* (2 ocorrências), *que nem* (2 ocorrências) e *como* (1 ocorrência), assim como ilustra o Gráfico 2.3.

Gráfico 2.3 – *Type 3* não correlativa

Há, portanto, uma distribuição particular de MJ para cada tipo de arquitetura sintática quando se trata do *type não correlativo*, o que aponta uma especialização desses mecanismos associada, possivelmente, à própria prototipicidade de seu funcionamento.

O uso paratático de justaposição pode ser observado em (6):

6) "Eu fui na casa do irmão do porco Ø era um pouco mas esperto" **[06/01]**

A justaposição funciona como MJ, que permite a paráfrase por "Ø /*que* era um pouco mais esperto", no contexto em que se compara o segundo porco com o primeiro. Por se tratar de uma ocorrência que se manifesta sintaticamente por meio da justaposição, pode ser considerada formalmente menos dependente (em termos de P e Q). No contexto de Q (segunda oração do complexo comparativo), ocorre o intensificador "um pouco mais" que, ao intensificar o SA que funciona como modificador do núcleo do predicado nominal "esperto", ao mesmo tempo, também enfatiza a noção de *comparação* presente no contexto. Tal *comparação* aproxima, por meio do destaque

de *desigualdade* via marcação de *superioridade*, o segundo porco em relação ao primeiro, explicitando um caso de parentesco semântico entre modo/contraste, porque a aproximação é realizada a partir da mesma qualidade nos dois indivíduos comparados (esperto).

7) "A eles são muito bom mas só o Chile é ruim" (Eles são muito bom mas o Chile é ruim) [13/02]

Em (7), no contexto de coordenação de P "A eles são muito bom" e Q "mas só o Chile é ruim", há uma *comparação*, via adição de orações com sentidos *opostos*, baseada no conhecimento de mundo do sujeito-escrevente.

As duas ocorrências do MJ *do que* foram encontradas em textos diferentes, mas que possuíam a mesma proposta de produção, como exemplifica (8):

8) "A femia é maior **doque** o macho" (*A fêmea é maior do que o macho*) **[18/01]**

Em (8), o MJ *do que* compara a anta fêmea com a anta macho, partindo do ponto de que são iguais (porque são "antes"), mas estão em contraste devido pelo fato de a fêmea ser maior que o macho. A *comparação* que ocorre, nesse caso, é a de desigualdade, na qual a superioridade da fêmea é marcada em relação ao macho, em termos de seu tamanho. Trata-se de uma ocorrência hipotática porque há um grau de interdependência entre P e Q, que pode ser constatado formalmente a partir da porção linguística que fica elíptica em Q (a qualidade/o tamanho comparado).

No mesmo texto, o escrevente faz outra *comparação* não correlativa, com *que nem*:

9) "o filhotes e **quinem** a mãe" **[18/01]**

O MJ *que nem* compara os filhotes com a mãe, e o verbo, que constitui o elemento comparado, no segundo membro, fica

elíptico. Trata-se de uma ocorrência hipotática porque há um grau de interdependência entre P e Q, que pode ser constatado formalmente a partir dessa porção linguística que fica elíptica em Q (verbo "ser").

A *comparação* não correlativa, na hipotaxe, ocorre também com o juntor *como*:

10) "ele não escole o jogador certo **como** um que possa substituir o Ronaldo" **[07/02]**

Tal *comparação* se aproxima das orações contrastivas, porque dois membros são comparados, o "jogador certo" com os jogadores que o técnico escolhe, sendo que o primeiro é nomeado como "jogador", mas, no contexto, deve ser entendido como os jogadores que o técnico escala, sendo que nenhum desses jogadores é o jogador certo para substituir o Ronaldo, e o segundo membro, usado como parâmetro, é o jogador "Ronaldo", com o qual todos os outros são comparados. O caso indica *desigualdade* por meio de *inferioridade*, pelo fato de os jogadores serem considerados "errados".

Além desses *types,* foram encontradas orações em que o *contexto* da frase suscita a *comparação*, como em (11). Esse tipo de ocorrência é atribuído à natureza da TD, que pode favorecer a construção do sentido de *comparação*, conforme será discutido no Capítulo 6:

11) "Nosa vovó que olhos grande você ten" **[11/02]**

A ocorrência foi considerada como *comparação*, pois, para a realização da afirmação feita na frase, é necessário um segundo par comparativo, que está implícito no contexto. Em outras palavras, no contexto da história da Chapeuzinho Vermelho, sabe-se que a comparação é realizada porque se notam diferenças entre os olhos grandes do lobo e os olhos da vovó.

Nas 24 ocorrências comparativas encontradas no *corpus* investigado, o que mais se sobressaiu foi o *type* 3 (*não correlativas*), com 12 ocorrências; seguido pelo *type 1* (*coordenadas aditivas*), que ocorreu

6 vezes; o *type 4* (*contextos* comparativos sem presença de MJ) apareceu 5 vezes; e, em 1 ocorrência, foi constatado o *type 2* (*correlativa*). No que tange às relações táticas, houve uma frequência maior de proposições paratáticas (11) em relação às hipotáticas (8).

O sentido de causa

Os MJs *causais* foram analisados em textos produzidos por sujeitos em aquisição da escrita, com o objetivo de descrever os contextos de junção *causal* de acordo com padrões táticos, semânticos e pragmáticos.[9]

Sob essa perspectiva, parte-se do levantamento das ocorrências de MJs com sentido *causal* e segue-se com a descrição de seu funcionamento, conforme os critérios apresentados no Quadro 2.1. Os resultados dessa primeira etapa subsidiam a proposta de interpretação da causalidade no âmbito da aquisição da escrita.

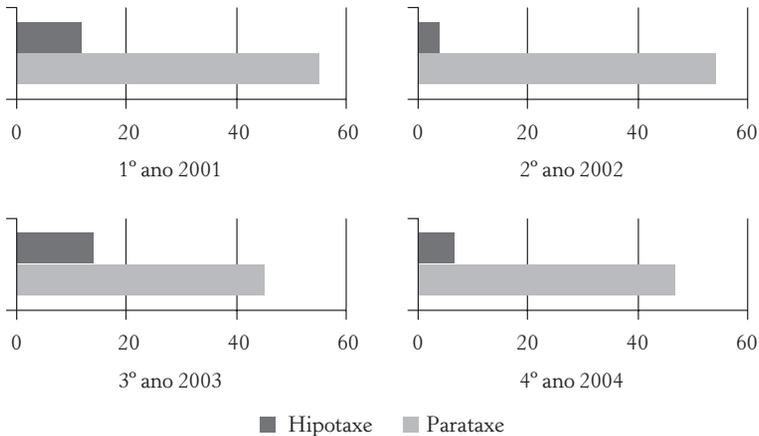
Quadro 2.1 – Critérios de análise da *causalidade*

Critérios de análise	
Táticos	Parataxe
	Hipotaxe
Semânticos	Causa/efeito
	Efeito/causa
	Fato/explicação
	Asserção/explicação
	Asserção/conclusão

9 Foi investigada uma amostra longitudinal de cem textos, extraídos do banco de dados do GPEL, produzidos por sujeitos de cada um dos quatro primeiros anos do EF (25 de cada ano). Esses resultados foram apresentados originalmente em Lopes-Damasio e Silva (2017).

Critérios de análise		
Pragmáticos	Domínios	Conteúdo
		Epistêmico
		Atos de fala
	Estatuto informacional	Tema
		Rema

Em relação aos padrões sintáticos, observa-se a interdependência existente entre as porções componentes da oração complexa, na perspectiva de Halliday (1985) e Raible (2001), em termos de parataxe e hipotaxe. De modo geral, na parataxe, estão previstas a ordenação fixa de orações de estatuto igual, numa relação temporal icônica, em que é mantida a sequência dos fatos no mundo. Na hipotaxe, por sua vez, está prevista a mobilidade das orações, com a anteposição ou posposição das causais. A análise revelou a predominância dos usos paratáticos nos quatro anos investigados (Gráfico 2.4).

Gráfico 2.4 – Frequência dos MJs *causais* e interdependência sintática, do 1º ao 4º ano do EF

Na arquitetura paratática, os MJs que se destacam, no *corpus* investigado, são *e*, *justaposição* e *porque*, respectivamente ilustrados de (1) a (3):

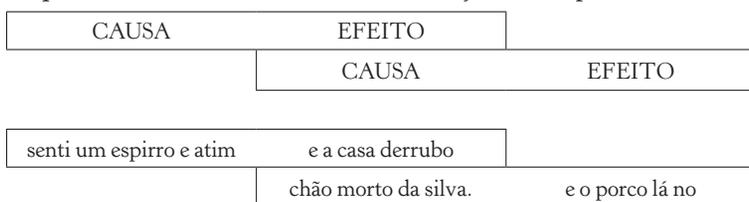
1) SENTI UM ESPIRRO | E ATIM **E** A CASA DERRUBO **E** O PORCO LÁ NO CHÃO MORTO DA SILVA. **[06/06]**
2) A | ANTA NÃO ENXERGA DIREITO Ø ELA FICA TROMBANDO NAS | ARVORES. **[07/18]**
3) RENATA EU GOSTARIA QUE VOSE PUSE O SEU FILHO | NESA ESCOLA PÔR O DUDU PÔRQUE ÉSA ESCOLA | **PÔRQUE** AQUI TAMEM COMTA ESTORILHA **[04/31]**

Em (1) e (2), a sequencialidade temporal implica uma relação causal entre os eventos, conforme uma ordem icônica dos fatos: *espirrar* é a causa de ter *derrubado a casa* (efeito) e a casa ter caído é a causa de o *porco estar morto da silva* (efeito); a *anta não enxergar direito* (causa) de *trombar nas árvores* (efeito). No mundo "imaginário", um espirro pode causar a queda de uma casa, assim como, no mundo real ou imaginário, uma casa desmoronar em cima de alguém pode levá-lo à morte; da mesma forma, é possível recorrer aos esquemas de mundo para o entendimento de que *quem não enxerga direito esbarra em objetos*. Em (3), a oração iniciada por *porque* traz uma justificativa/explicação para o pedido do escrevente, expresso no primeiro segmento. Da mesma forma que nos exemplos anteriores, a ordem das orações é fixa, obedecendo à sequencialidade dos fatos: a explicação vem depois de uma afirmação.

Nesses contextos, o uso frequente de (i) *justaposição* e *e*; e (ii) recursividade, conforme movimento de projeção e retroação, esquematizado em (1), demonstra a complexidade das construções paratáticas (cf. Longhin-Thomazi, 2011):

Esquema 2.1 – Recursividade na construção *causal* paratática

CAUSA	EFEITO	
	CAUSA	EFEITO

senti um espirro e atim	e a casa derrubo	
	chão morto da silva.	e o porco lá no

As construções hipotáticas são realizadas, no *corpus* investigado, com os juntores *porque, como, quando, por* e *por causa de*, em contextos cuja taxe marca estatutos diferentes nos elementos envolvidos – quando uma oração é modificadora e a outra modificada, numa ordenação livre, com exceção da causal com *como* (cf. (4)), que tem a característica própria de se antepor à principal, o que, segundo Neves (2000), está associado ao fato de se assentar na informação compartilhada entre ouvinte/leitor e falante/autor, a partir da qual se acrescenta a informação nova.

4) **como** chamo K... |que comessa com a letra K não tinha| quase muita coisa **[12/18]**[10]

Para a análise dos padrões semânticos – (i) *causa/efeito*, (ii) *efeito/causa*, (iii) *fato/explicação*, (iv) *asserção/explicação* e (v) *asserção/conclusão* –, estabeleceu-se um cruzamento dos trabalhos de Zago (2014), Neves (2008, 2000) e Paiva (1993).

O padrão *causa/efeito* compreende construções que expressam causa concreta/real e o seu efeito/consequência, com relação temporal, no sentido de que a ordem das orações é icônica aos acontecimentos no mundo (a causa precede o efeito), de acordo com seus esquemas interpretativos.

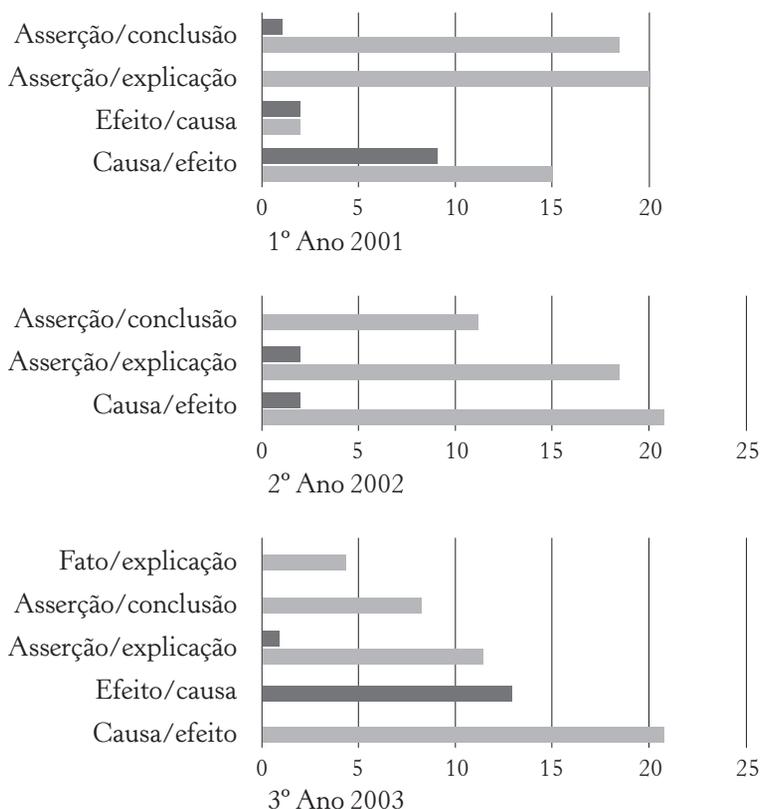
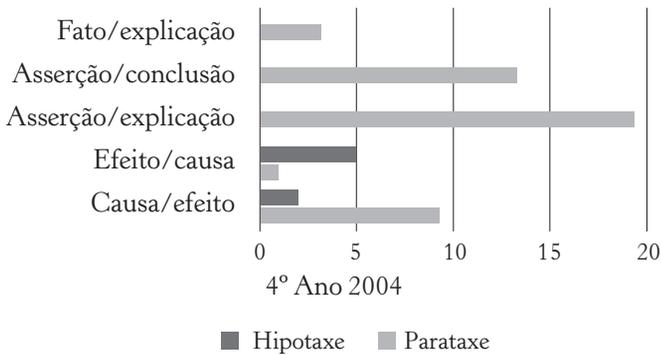
O padrão (ii) *efeito/causa* diferencia-se do anterior pelo aspecto da ordenação das orações. Essa mudança na ordem, segundo Neves (2000), está relacionada à organização particular que o sujeito-escrevente pode imprimir aos seus enunciados.

Os padrões (iii) *fato/explicação*, (iv) *asserção/explicação* e (v) *asserção/conclusão* ocorrem em construções causais abstratas, que envolvem mais do que a sequencialidade temporal e os esquemas de mundo. Neles, a causalidade depende também de aspectos

10 Os resultados da análise prosódica dos contextos causais não apresentaram diferença em relação ao que já é conhecido na literatura: as unidades entoacionais refletem a organização sintática das construções, i.e., as causais, em construções paratáticas, apresentam contornos entoacionais distintos, enquanto as hipotáticas apresentam uma unidade entoacional.

pragmáticos que se relacionam à avaliação do escrevente a respeito do mundo. Em (iii), o segmento causal, com uma explicação, é precedido por um fato concreto, que se diferencia de uma asserção por ser contado em terceira pessoa (um narrador que não participa da ação relatada). As marcas de subjetividade, nesse padrão, encontram-se no segundo segmento, enquanto, nos padrões (iv) e (v), podem estar nos dois segmentos envolvidos, só na asserção ou só na oração explicativa/conclusiva.

Esses padrões semânticos foram observados, nos dados, conforme o Gráfico 2.5.

Gráfico 2.5 – Frequência dos padrões semânticos *causais*, do 1º ao 4º ano do EF

Os sujeitos-escreventes do 1º ano realizam a causalidade, prioritariamente, por meio dos padrões: *causa/efeito* (24/35,82%), *asserção/explicação* (21/31,34%) e *asserção/conclusão* (18/26,86%). O padrão *causa/efeito* foi preferencialmente realizado de forma paratática, com *e* (5) e justaposição. Em estruturas hipotáticas, as construções foram codificadas com o juntor *quando* (6) e *gerúndio*:

5) SIDEIXAR | AGUA PARADA VOCÊ PODE PEGAR DUENÇA E MORRE [08/13]
6) E Lembro | é das cordas vocais e do pumão | que enche o motorsinho e que as | cordas vocais e quando a gente grita | as cordas vocais sebatem fortes **[13/20]**

Em (5), na oração iniciada por *e*, apresenta-se a consequência/efeito de se pegar *uma doença*, a *dengue*, cujo efeito (*morrer*) é possível no mundo. Em (6), *gritar* codifica a causa para o efeito *cordas vocais baterem forte*, em construção causal com relação temporal entre os fatos; o juntor *quando* estabelece uma sequencialidade temporal entre os segmentos. Nesse contexto, com base nas relações de tempo e causa, também é possível inferir o sentido condicional (*porque/se* a gente grita, as cordas vocais se batem forte).

Nos textos do 2º ano, a causalidade ocorre por meio dos padrões: *causa/efeito* (23/41,81%), *asserção/explicação* (20/36,36%) e *asserção/conclusão* (12/21,81%). A maior parte das construções de causa/

efeito é realizada nos moldes já exemplificados. O padrão *asserção/explicação* ocorre com maior frequência na parataxe, codificado por *porque*, *justaposição*, *e* e *que*, com ordem fixa das orações, obedecendo à iconicidade, em que a justificativa/explicação é posterior ao fato assertado. Na hipotaxe, as ocorrências de *asserção/explicação* também são realizadas com o juntor *porque.*

7) E... você poderia vir com a C... a | escola ensinar como que se faz uma repostagem | **porque** a C... disse para classe inteira que você | e reporter **[14/02]**
8) ela tinha sido roubada **e** eu achei | a porta da gaiola aberta **e** Pegada. **[09/08]**

Em (7), na oração introduzida por *porque – a C... disse para a classe inteira que você é repórter –*, o escrevente explica o pedido expresso no primeiro segmento (*E... você poderia vir com a C... a escola ensinar como se faz uma reportagem?*). Em (8), após afirmar que sua maritaca *havia sido roubada*, explica essa afirmação com duas evidências – *achei a porta da gaiola aberta* e (achei) *pegada*, dentro de um esquema de recursividade, característico das construções paratáticas nos textos infantis.

Os sujeitos-escreventes do 3º ano realizam a relação de causa por meio dos cinco padrões: *causa/efeito* (21/35,59%), *efeito/causa* (13/22,03%), *asserção/explicação* (23/22,03%), *asserção/conclusão* (08/13,55%) e *fato/explicação* (04/6,77%). O padrão *asserção/conclusão* só ocorreu com o juntor *por isso* e Ø. Em (9), após elencar informações sobre os cegos, é acrescentada a conclusão *devemos ter respeito pelos cegos*, a partir de todo o conteúdo do texto:

9) Cegos | São pessoas com doença visual | que tem direitos iguais ao de pessoas normais como: | Ir a escola, voltar a Trabalhar | Todos nós sabemos que o cego | tem qualquer coisa por isso | quando ele precisar de ajudar e | todo cego tem um cachorro de qual- | quer raça desde que seja trei- | nado e não seja vira-lata, **por isso** | que devemos ter respeito pelos cegos **[40/10]**

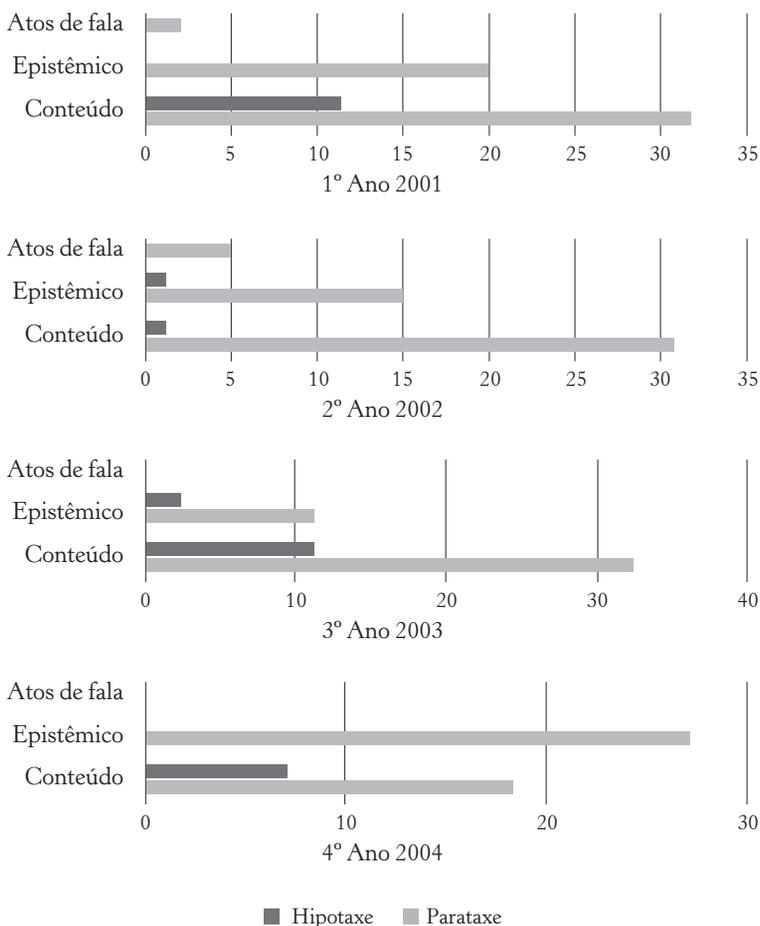
O padrão *efeito/causa* (13/22,03%) é codificado apenas em hipotáticas com *porque*, *por causa de* e *por*. Em (10), o escrevente marca a causalidade com a perífrase preposicional:

10) Eu não sei por que tem tantos | signo por que tem Esse negosio **por causa** | **do** dia que nos nacemos **[31/26]**

Nas causais do quarto ano, são frequentes os padrões *asserção/explicação* (19/36,53%), *asserção/conclusão* (13/25%) e *causa/efeito* (11/21,15%). Menos recorrentes são *efeito/causa* (06/11,53%) e *fato/explicação* (03/5,76%). Este último se concretiza por paratáticas com *porque*, *que* e *pois*. Em (11), a oração iniciada por *que* explica o fato de a personagem ter encontrado *um garfo e uma faca formando uma cruz dentro da boneca*:

11) a Cristiane pegou | o boneco e rasgou o pescoço | do boneco e ela viu um garfo | e uma faca em forma de uma | cruz **que** fizeram uma macumba **[50/03]**

Para a depreensão dos critérios pragmáticos, adotam-se, conforme Sweetser (1991), três domínios possíveis para as construções causais: (i) o domínio do *conteúdo*, que engloba as construções que expressam causalidade entre dois fatos reais/concretos no mundo, voltado para as experiências sócio-físicas do escrevente, consideradas, portanto, mais referenciais; (ii) o domínio *epistêmico*, que engloba a relação causal dependente das impressões particulares de cada escrevente a respeito daquilo que conhece do mundo, abarcando construções que apresentam relações mais abstratas, associadas a explicações/conclusões; (iii) o domínio dos *atos de fala*, que engloba a junção associada à explicação causal de um ato de fala em relação a outro. Ainda de acordo com Sweetser, pode haver uma passagem unidirecional entre os domínios, em que os mais abstratos derivam dos mais concretos. Dessa forma, o domínio epistêmico e o dos atos de fala seriam posteriores ao de conteúdo.

Gráfico 2.6 – Frequência dos domínios pragmáticos, do 1º ao 4º ano do EF

Os resultados demostram que, nos três primeiros anos, a causalidade é mais frequente no domínio do conteúdo (44/ 65,67% – 1º ano; 33/60% – 2º ano; e 47/79,66% – 3º ano), seguido pelo epistêmico (20/29,85% – 1º ano; 17/30,9% – 2º ano; e 47/79,66% – 3º ano) e, por último, pelo dos atos de fala (03/4,47% – 1º ano; 05/9,09% – 2º ano). Não foram constatadas ocorrências no domínio dos atos de fala nos textos do 3º e do 4º ano. Naqueles referentes a 2004,

embora a frequência das causais seja maior no domínio epistêmico (27/51,92%), a diferença é pequena se comparada à das construções de conteúdo (25/48,07%).

Os dados do primeiro ano mostram que as causais paratáticas, no domínio do conteúdo, estão frequentemente relacionadas com os padrões causa/efeito (15/22,38%), exemplificado em (12), e asserção/conclusão (11/16,41%), em (13):

12) SIDEIXAR | AGUA PARADA VOCÊ PODE PEGAR DUENÇA **E** MORRE **[08/13]**
13) [...] ESTAVA PESSIZANDO | DE UMA XICARA DE AÇUCAR E FUI PEDIR PARA O MEU VIZINHO | AÇUCAR PA MEU VIZINHO PORCO | O PORCO ME DISSE VAI EMBORA LOBO E SENTI UM ESPIRRO | E ATIM E A CASA DERRUBO E O PORCO LÁ NO CHÃO MORTO DA SILVA | EU FUI NA CASA DO IRMÃO DO PORCO ERA UM POUCO MAS ESPERTO | FEZ UMA CASA DE LENHA E PEDI AÇUCAR PARA ELE ELE | DISSE NÃO E ESPIRREI ATIN E A CASA DESMURONOU E O PORCO MOR | REU. EU REPETI O RATO EU FUI NO UTRO PORCO EU ESPIRRANDO ELE FALAVA | E FIQUEI BRAVO **E** A POLICIA ME PRENDEO ME DA UMA XICARA DE AÇUCAR FIM **[06/06]**

Em (12), na oração iniciada por *e*, apresenta-se a consequência/efeito de *alguém pegar uma doença*, a dengue, codificando uma causa real/concreta. Em (13), a conclusão, *a polícia me prendeu,* na oração iniciada por *e,* está fundamentada em todo o contexto anterior, que expõe um fato real/concreto e não suposições ou avaliações do escrevente e, por isso, pertence ao domínio do conteúdo. Trata-se, portanto, de um uso que mostra uma relação do sujeito com a linguagem, distanciando-se da correlação mais esperada entre o domínio epistêmico e o padrão asserção/conclusão.

Nos dados do segundo ano, o segundo domínio mais frequente é o epistêmico (15/27,27%), com os padrões asserção/explicação

(05/9,09%) e asserção/conclusão (10/18,18%). Em (14), aconselha-se *a continuar a jogar*, pois avalia/julga que é muito divertida [a brincadeira]. Em (15), acredita-se que *ele gostar de jornal* é motivo para concluir que a convidada *deva ir até a escola*:

14) quando|todos falarem pode continuar Ø é muito divertido | brincar disso [12/12]
15) E... S... eu convido | você para vir até a nossa escola | para falar sobre o seu trabalho | porque eu gosto de jornau porisso | vem [14/05]

Em (16), temos uma ocorrência do padrão causa/efeito, codificada hipotaticamente no domínio epistêmico:

16) Um dia vi um negócio que | eu fiquei muito chateado, eu vi que | os casambeiros jogavam lixo lá num | terreno e eu vi que o caçambeiro | éra o mesmo da minha rua **como** | eu gostava dele, eu não falei nada **[09/16]**

Nesse contexto, o sujeito-escrevente conta que viu o lixeiro da sua rua jogando lixo em um terreno. Na construção causal, o fato de o sujeito-escrevente *gostar do lixeiro* é a causa de *ele não falar nada* (denunciar o lixeiro por estar jogando lixo em local inapropriado). Aqui a relação causa-efeito é "construída" por esse sujeito de acordo com as suas experiências e avaliação de mundo, de forma pragmática, não estando logicamente implícita nos eventos narrados. Trata-se, novamente, de um uso singular que acusa uma relação do sujeito com a linguagem fora do que é esperado em termos do que é mais frequente (a correlação entre o domínio do conteúdo e o padrão causa-efeito).

O domínio epistêmico abrange, nos dados do terceiro ano, na parataxe, os padrões asserção/explicação (04/6,77%) e asserção/conclusão (05/8,47%), conforme (17); e, na hipotaxe, efeito/causa (02/3,38%) e asserção/explicação (01/1,69%), conforme (18):

17) A deficiência fisica é uma coisa | Muito triste, Ø não sentimos braços e | pernas só a cabeças **[39/23]**
18) Se eu fosse paraplegico, eu andaria | de cadera-de-rodas, eu iria poder | ir a "escola" **porque** eu gosto de | apremder a escrever ea comtar. **[40/16]**

Em (17), uma avaliação sobre a deficiência física, no primeiro segmento, subsidia, no segundo, a explicação do motivo que leva à afirmação de que é uma coisa muito triste. Em (18), a explicação é acrescentada de acordo com uma avaliação. O uso do verbo *gostar* é um indício da subjetividade presente nesse caso.

Diante dessa descrição, a possibilidade de relacionar majoritariamente os domínios pragmáticos e os padrões semânticos, mostrando, por exemplo, que o padrão causa/efeito é formado por processos juntivos que codificam uma causa mais concreta/real, no domínio do conteúdo, enquanto o domínio epistêmico, por estar ligado à avaliação/julgamento do sujeito-escrevente, é relacionado com os padrões mais abstratos (asserção/explicação, asserção/conclusão e fato/explicação) e não exclui as ocorrências de causais que se distanciam dessas relações e que, por isso, marcam o resultado do contato do sujeito com a linguagem, na aquisição do modo escrito de enunciar.

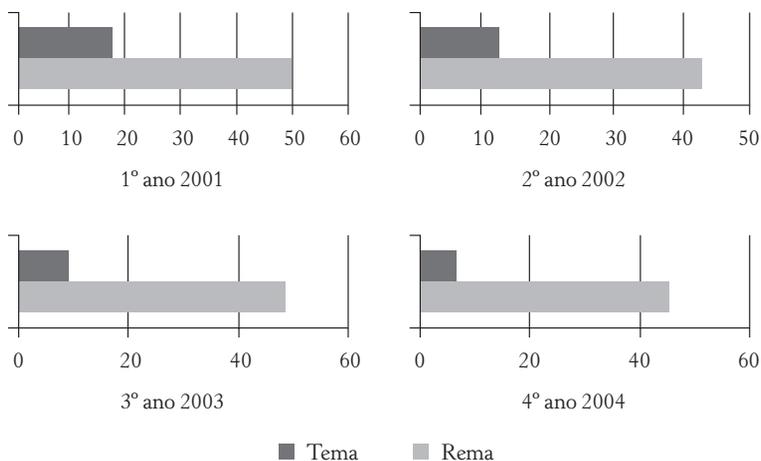
Sob essa perspectiva estão os casos em que os padrões mais abstratos são interpretados no domínio do *conteúdo*, pois a explicação/conclusão baseia-se em fatos concretos e não em suposições dos sujeitos-escreventes, conforme (13), bem como aqueles em que os padrões causa/efeito ou efeito/causa – que normalmente codificam uma relação causal lógica – manifestam-se em contextos em que a "lógica" é estabelecida pelo sujeito-escrevente, marcando, assim, uma forma mais pragmática de codificação da relação, conforme (16).

Por fim, em número reduzido, o domínio dos atos de fala se relaciona, nos dados do 1º ano, apenas com o padrão asserção/explicação (03/4,54%), conforme (19), em que o primeiro membro da construção, *coloque seu filho aqui*, é um ato de fala cuja realização é justificada por uma avaliação/julgamento, *essa escola é boa*:

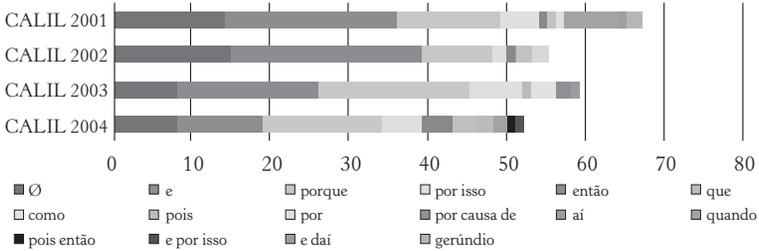
19) COLOQUE OSEU | FILHO AQUI NESSA ESCOLA POR FAVOR | **PORQUE** ESA ESCOLA É BOUA **[04/12]**

A análise da distribuição informacional, fundamentada no entendimento de que a informação nova (rema) compreende aquela não mencionada anteriormente, e que a velha (tema) compreende a já compartilhada, segue os pressupostos de Paiva (1993) e Neves (2000) de que as causais que compreendem explicações ou conclusões geralmente são remáticas e pospostas,[11] enquanto as causais referenciais são temáticas e antepostas, seguindo o princípio de iconicidade e distribuição de informação.

A maior recorrência constatada nos dados é de construções causais remáticas (50/74,62% – 1º ano; 42/76,36% – 2º ano; 48/81,35% – 3º ano; e 46/88,46% – 4º ano) – ver o Gráfico 2.7.

Gráfico 2.7 – Distribuição do estatuto informacional, do 1º ao 4º ano do EF

11 Segundo Paiva (1993), as causais pospostas precedidas por uma pausa – Y *pausa porque* X – ocorrem em situações em que o locutor antecipa uma informação que lhe poderia ser solicitada.

Para expor as correlações entre os resultados da descrição da causalidade e os aspectos da aquisição da escrita, parte-se da frequência *token* dos MJs causais (igual a 233 ocorrências), distribuída, no Gráfico 2.8, de acordo com cada período investigado.

Gráfico 2.8 – Frequência de *token* – MJs *causais*, do 1º ao 4º ano do EF

A análise comparativa explicita os MJs mais frequentes: o polissêmico *e* (75/32,18%) e a *justaposição* (45/19,31%). Os juntores mais prototípicos *porque* (56/24,03%) e *por isso* (19/8,15%) também são frequentes, em todos os anos. Os temporais *e daí* (01/0,42%), *aí* (01/0,42%), *então* (06/2,57%) e *quando* (09/3,86%) ilustram a tendência tempo > causa (que será detalhadamente apresentada no Capítulo 4).

Os resultados corroboram uma oscilação na variabilidade e frequência dos MJs observados ao longo do tempo. Os anos de 2001 e 2004 foram os que apresentaram maior variabilidade de mecanismos, mas, no primeiro ano, houve mais ocorrências (67/28,75%) do que nos demais – 2002 (55/23,60%), 2003 (59/25,32%) e 2004 (52/22,31%). Em 2002, há uma queda tanto na variabilidade quanto na frequência dos MJs. Nesse sentido, os dados corroboram o não tratamento da aquisição da escrita como universal a todos os sujeitos, com etapas cognitivas predeterminadas rumo à escrita convencional, conforme algumas correntes teóricas, segundo as quais[12] era de se esperar que os escreventes fossem gradativamente inserindo,

12 Como Ferreiro e Teberosky (1985), fundamentadas na teoria de desenvolvimento piagetiana.

em seus textos, os MJs causais, e que, consequentemente, houvesse um uso menor nos primeiros anos e maior nos últimos.

Essa oscilação é fruto de diferentes possibilidades de junção das porções textuais – permitidas pelo sistema da língua –, a partir da complexa relação sujeito/linguagem. Por exemplo, o uso de MJs temporais – *quando*, *então*, *e daí* – estabelecendo uma causa é possível porque sistematicamente o tempo alimenta a causalidade, em termos de parentesco semântico. Assim, o sistema, que é aprendido pela criança muito antes das normas[13] da língua, permite o uso desses mecanismos nos dois tipos de relação.

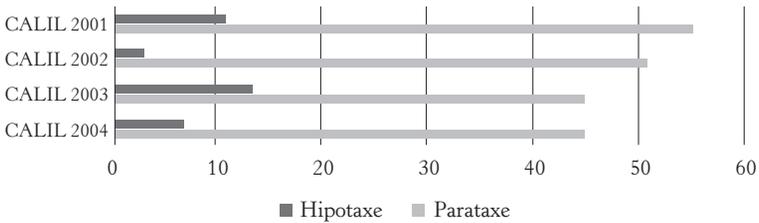
Outro fato que merece destaque é o uso da *justaposição* (45/19,31%). Os dois primeiros anos manifestaram a maior frequência de junção causal sem a presença de um juntor (2001 – 14/6%; 2002 – 15/6,4%), enquanto 2003 e 2004 apresentaram a mesma frequência (08/3,43%). A frequência maior de uso da *justaposição*, no início da inserção das crianças na aquisição da escrita, está relacionada às tradições orais a que o escrevente está mais habituado. A justaposição, enquanto recurso comum na oralidade informal, ajusta-se a um gesto que aponta, na fala, a presença do interlocutor e, na escrita, a representação desse interlocutor, permitindo o preenchimento dos vazios de sentido deixados por aquele que fala/escreve, no sentido de que o diálogo (transposto para a escrita) possibilitaria o "esclarecimento das possíveis dúvidas". Assim, o sujeito recorre, ao estar se inserindo no novo – nesse caso, na escrita convencional –, às práticas discursivas pelas quais já circula.[14]

---

13 Conforme Coseriu (1979, p.120-121), "[...] o sistema abrange as 'possibilidades', as diretrizes e os limites funcionais da realização. [...] Aprende-se o sistema muito antes do que a norma: muito antes de conhecer as realizações tradicionais para cada caso particular, conhece-se o sistema de 'possibilidades', donde as frequentes 'criações sistemáticas', contrárias à norma (como *fazi* e *trazi*, por *fiz* e *trouxe*)".

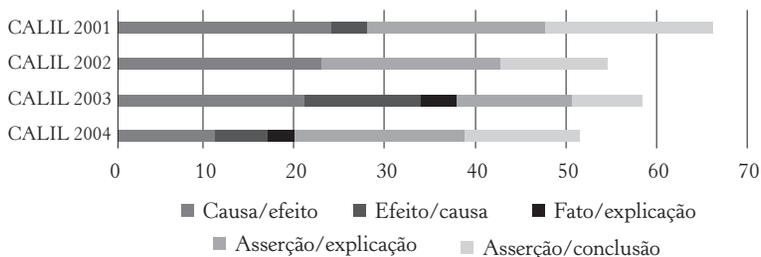
14 Conforme o entendimento de escrita adotado neste livro, esses casos não são tratados como interferência da oralidade na escrita, mas como uma escrita que é heterogênea, levando em conta, portanto, as representações que o sujeito-escrevente constrói sobre a (sua) escrita, sobre o interlocutor e sobre si mesmo (CORRÊA, 2004).

Ainda em relação à estrutura sintática, nos quatros anos, prevalecem as construções paratáticas (196/84,12%), quando comparadas às hipotáticas (37/15,87%), conforme do Gráfico 2.9.

Gráfico 2.9 – Graus de interdependência sintática, do 1º ao 4º ano do EF

Esses dados mostram que, juntos, os dois últimos anos revelam uma frequência maior das hipotáticas, mas, ainda assim, ela não se distancia significativamente da dos anos anteriores. A estrutura paratática, por sua vez, mantém-se em predominância em todos os anos. Apesar de remeter às hipóteses filogenética e ontogenética, que defendem uma passagem progressiva no processo de mudança e aquisição, que parte das paratáticas em direção às hipotáticas (Longhin-Thomazi, 2011), esses resultados mostram que essa "evolução linguística" não é categórica, uma vez que há ocorrências de ambos os tipos de configurações táticas em todos os anos analisados, inclusive no inicial; mostram, pois, muito mais uma movimentação tática que se ajusta aos vários e distintos projetos de dizer, materializados linguisticamente nos textos, do que uma linha evolutiva. Soma-se a esse dado, conforme argumentado até aqui, a aceitação de que a parataxe não deve ser vista como uma construção simples. Embora diferente da hipotaxe, a dicotomia "simples *vs*. complexo" não se sustenta, pelos motivos já ilustrados.

No que diz respeito aos aspectos semânticos, o Gráfico 2.10 mostra que os padrões efeito/causa (23/9,87%) e fato/explicação (07/0,3%) não foram codificados em todos os anos, enquanto causa/efeito (79/33,9%), asserção/explicação (72/30,90%) e asserção/conclusão (52/22,31%) foram os mais utilizados. Nesse sentido, os

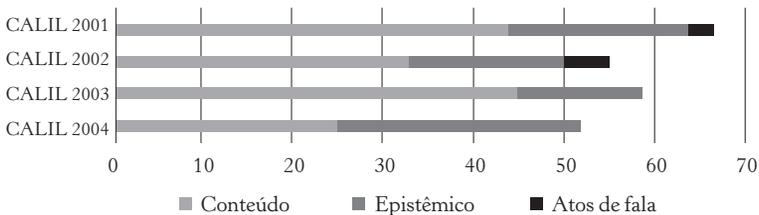
resultados corroboram o posicionamento teórico de que é preciso considerar a relação causal para além de uma relação lógica e linguística entre uma causa e um efeito. Os dados demonstram que há diversas formas de estabelecer essa relação e que os sujeitos-crianças, em aquisição da escrita, utilizam a causalidade na construção de seus textos, tomando como base o contar de fatos ou o argumentar, associadamente ao predomínio da parataxe.

Gráfico 2.10 – Os padrões semânticos *causais*, do 1º ao 4º ano do EF

Esses resultados também sustentam a hipótese filogenética e ontogenética de que as relações semânticas mais abstratas, cognitivamente mais complexas, derivam das mais concretas, menos complexas. Tal caminho é indiciado pelo uso de fato/explicação apenas nos anos finais, 2003 (4/1,71%) e 2004 (3/1,28%); de causa/efeito, que, embora seja o mais utilizado nos três primeiros anos, experimenta uma redução de frequência a cada ano – 2001 (24/10,30%), 2002 (23/9,87%), 2003 (21/9,01%) e 2004 (11/4,72%); e de efeito/causa, que ocorreu em maior frequência nos anos finais. Esse padrão, considerado menos concreto do que causa/efeito, porque não segue o princípio da iconicidade, aparece, em 2001 (04/1,71%), em menor frequência do que nos dois últimos anos, 2003 (13/5,57%) e 2004 (6/2,5%), não ocorrendo em 2002. Destaca-se também o padrão asserção/explicação, que, em 2004 (19/8,15%), apresenta maior frequência que nos demais anos, sustentando a mesma hipótese de complexidade cognitiva associada à progressão das séries escolares.

Apesar de o padrão asserção/explicação mostrar esse comportamento no último ano, em 2001 e 2002 (20/8,58%), sua frequência foi

a mesma; já em 2003, em que se esperava um número maior de ocorrências, apresentou queda (13/5,57%). O padrão asserção/conclusão era esperado com maior frequência nos últimos dois anos, porém é em 2001 (19/8,15%) que ele é mais recorrente, com oscilação em 2002 (12/5,15%), 2003 (08/3,43%) e 2004 (13/5,57%). Considerando essas especificidades, a hipótese cognitiva não pode ser considerada "suficiente" para explicar a manifestação dos padrões causais, o que aponta outros fatores relacionados ao sentido de causalidade, por exemplo, as TDs a que seus textos pertencem (Silva, 2016).

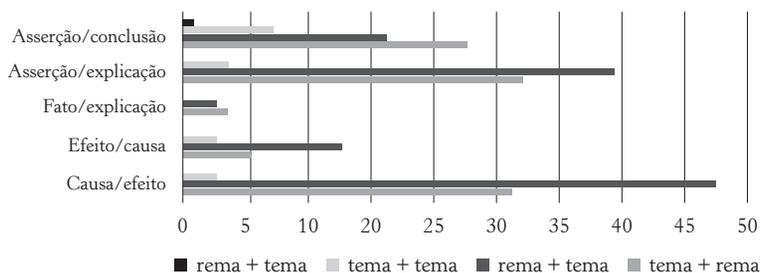
Em relação aos aspectos pragmáticos, os escreventes realizam as construções causais no domínio do conteúdo (150/64,37%) e epistêmico (75/32,18%). O domínio dos atos de fala foi constatado apenas nos anos de 2001 (03/1,28%) e 2002 (05/2,14%), conforme o Gráfico 2.11.

Gráfico 2.11 – Os domínios pragmáticos, do 1º ao 4º ano do EF

Esse gráfico mostra, em 2001, maior ocorrência do domínio do conteúdo (44/18,88%), seguido pelo epistêmico (20/8,58%) e, por último, dos atos de fala (03/1,28%). No ano de 2002, a sequencialidade é a mesma (conteúdo – 33/14,16%, epistêmico – 17/7,29%, atos de fala – 05/2,14%). Em 2003, as construções causais que estão no domínio de conteúdo (45/19,31%) são mais frequentes que as de todos os anos e também as do epistêmico (14/6%), desse ano, que representa o menor índice em todo o período. Por fim, em 2004, o domínio do conteúdo (25/10,72%) revela a menor e o epistêmico (27/11,58%) a maior frequência dos quatro anos.

Dessa forma, com exceção de 2003, os usos no domínio do conteúdo diminuem com o passar do tempo. A presença de construções

de conteúdo nos quatros anos, somada ao aumento das epistêmicas em 2004, também aponta a hipótese ontogenética, em que, primeiramente, se adquirem as construções do domínio do conteúdo, por serem mais acessíveis aos escreventes, e depois as do domínio epistêmico. No entanto, a manutenção das construções de conteúdo ao longo dos anos sugere a complexidade semântico-cognitiva desse domínio, nos textos iniciais, ou seja, o uso menos explícito/mais opaco desses complexos na aquisição da escrita.[15]

O estatuto informacional das causais revela mais informações novas (remáticas) (185/79,39%) do que dadas (temáticas) (48/20,60%), sendo a frequência de causais com informação nova regularmente mantida no decorrer dos anos. Segundo Bally (1965), uma das formas de articular a combinação de orações é por meio da relação tema/propósito, em que o tema é caracterizado como o ponto de partida para o propósito que será acrescentado, o qual portará a informação mais importante, geralmente nova, para o texto. Portanto, o movimento da escrita tende ao acréscimo de informações novas, que tornam o texto mais dinâmico comunicativamente.

Gráfico 2.12 – Padrões *causais* de acordo com o estatuto informacional, do 1º ao 4º ano do EF

15 Outra ressalva à tendência ontogenética é que (conforme os resultados) os usos, no domínio dos atos de fala, foram constatados apenas nos dois primeiros anos, diferentemente do esperado. Também aqui a tradição textual desenvolvida pelos escreventes favorece esse tipo de ocorrência, por serem tradições injuntivas, em que o escrevente emite uma ordem e explica essa ordem, logo em seguida, no esquema causal.

No Gráfico 2.12, segue a distribuição informacional associada aos padrões causais.

Duas formas de organizar as informações foram mais frequentemente constatadas: (i) 1º e 2º segmentos remáticos; e (ii) 1º segmento temático e 2º remático. A forma (i) foi priorizada nos padrões causa/efeito, efeito/causa e asserção/explicação, enquanto a forma (ii) foi priorizada nos padrões fato/explicação e asserção/conclusão.

O padrão asserção/conclusão comporta-se de modo diferente em relação aos outros. Além de ser realizado prioritariamente pela forma (ii), também apresenta a maior frequência de informação temática nos dois segmentos (08/34,43) (além de uma ocorrência em que o primeiro segmento é remático e o segundo é temático). Esses resultados associam-se ao fato de que as conclusões com informações textualmente compartilhadas assumem papel importante na construção dos sentidos dos textos. Quando se parte de informações dadas para inserir conclusões novas, no entanto, faz com que o interlocutor/leitor considere um conjunto informacional que será o suporte para essa informação nova/conclusiva.

O sentido de condição

Os MJs condicionais foram analisados em textos produzidos por sujeitos, em aquisição da escrita, novamente à luz de padrões táticos, semânticos e pragmáticos.[16]

Nos dados do EF1, foram encontradas 31 construções condicionais, sendo 3 ocorrências paratáticas (9,67%) e 28 hipotáticas (90,33%). Nos textos do EF2, foram encontradas 29 ocorrências, cinco paratáticas (17,24%) e 24 hipotáticas (82,76%).

As construções caracterizadas como paratáticas, no EF1, são orações conhecidas, na literatura linguística, como *desgarradas*. Decat

16 Foi analisada uma amostra de cem textos do banco de dados do GPEL, produzidos por sujeitos do primeiro e do segundo ano do EF (EF1 e EF2), sendo cinquenta textos de cada ano.

(2004) usa esse termo para tratar especificamente das apositivas e de outras construções aparentadas, e Neves (2006), sem empregar essa denominação, refere-se exatamente a construções como as que serão focalizadas aqui, embora em textos de natureza distinta, não relacionados à escrita infantil. A principal característica desse tipo de construção é a ausência do par oração principal-oração condicional (nesta ou em outra ordenação), apresentando apenas a condicional. Assim, do leitor, é exigido conhecimento de mundo e de conteúdo pragmático (de uso) para a compreensão das informações do texto.

Apesar de esse ser o traço aparentemente de maior relevo, nessas construções, de acordo com Neves (2006), essas orações não podem ser caracterizadas por simplesmente não apresentarem a oração nuclear (principal), pois não se deve ter como regra que as construções de natureza adverbial somente podem ocorrer se estiverem dentro da oração principal, dado o seu papel tático-semântico de adjunto. Nesses casos, portanto, a desgarrada revela uma maior autonomia do que a observada em construções paratáticas com acepção de contraste. A partir dessa afirmação, considera-se coerente que as condicionais desgarradas figurem no rol das construções paratáticas, embora não possam ser caracterizadas como prototipicamente paratáticas, devido à gradualidade dos traços de encaixamento e dependência. Em outras palavras, embora não haja qualquer encaixe na estrutura de outra oração, é possível considerar alguma dependência semântica ao contexto, em nível, portanto, pragmático. Não se pode deixar, no entanto, de considerar que essa dependência se configura de forma distinta àquela observada nas hipotáticas condicionais prototípicas, em que o par condicionante-condicionada está completo.[17]

Em (1) e (2), destacam-se ocorrências dessa construção nos textos do EF1:

---

17 Neves (2006) exemplificou, com dados de seu *corpus*, esse tipo de construção, com orações como a seguinte: "**Se eu pudesse**, murmurei para a presença invisível que passara a me acompanhar naquele dia: **se eu pudesse** – mas eu nada posso, e me recolho agora a este prato de sopa. (HAR)" (Neves, 2006, p.236-238).

1) "RENATA EU GOSTARIA QUE VOSEPUSE O SEU FILHO NESA ESCOLA PÔR O DUDU PÔRQUEÉSA ESCOLA PÔRQUE AQUI TAMEM COMTA ESTORILHA EAQUI COMTEM VAITE JOGOM.ICI VOSE POR U DUDU AQUI." **[04/01]**
2) "[...] Se vocês conhecem alguém com problema de voz? O meu tio chama Toinho e fala gago." **[12/01]**

Em (1), considerando o contexto, na carta, é possível compreender a que o uso dessa construção se refere. Já em (2), a pergunta feita pelo pesquisador, na proposta de produção textual, é retomada por meio da condicional desgarrada.

Nos textos de EF2, as ocorrências de paratáticas correspondem a três orações desgarradas, conforme (3):

3) "[...] **se** você estiver falando a verdade que vai abachar os pedágios porque nenhum caminhoneiro aguenta mais." **[11/02]**

Em (3), *se* inicia a construção sem a oração principal. A partir do contexto, constata-se a presença da oração completiva "que vai acabar os pedágios", após o nome "verdade", funcionando como uma explicitação do que é considerado "falar a verdade", e de uma causal "porque nenhum caminhoneiro aguenta mais", mas não há a oração principal a que a condicional "deveria estar 'presa'". Sendo assim, interpreta-se que essa oração seja equivalente a algo do tipo "eu vou votar em você, *se você estiver falando a verdade*", inferida a partir do contexto, ou "*se você estiver falando a verdade*, vai acabar os pedágios", em que se opera uma mudança na construção, de fato, realizada por esse sujeito-escrevente. De qualquer forma, a condicional aparece, no contexto, não encaixada em uma oração principal ou nuclear, mas associada a uma leitura que deve ser "completada" pelo outro, a partir de seu contexto de uso.

Por sua vez, das 28 ocorrências de hipotáticas, no EF1, apenas 5 (17,85%) apresentam acepção de condição pura com o MJ

prototípico *se*. Das 24 hipotáticas, no EF2, foram constatadas 15 (62,5%) com o MJ *se*.[18]

As construções condicionais foram analisadas a partir de dois critérios: (i) de natureza classificatória, com a distinção das construções em três *types* – *factuais*, *contrafactuais* ou *eventuais* (Neves, 1999); e (ii) de natureza semântico-pragmática, com a distinção dos domínios em outros três *types* – *conteúdo*, *epistêmico* e *conversacional* (Sweetser, 1991).

Segundo Neves (1999), na construção *factual*, verifica-se que, enquanto o MJ *se* (ou outros mecanismos equivalentes) encabeça uma proposição de factualidade verificada, o outro segmento, que contrabalança a construção, traz outra proposição que também é factual. A relação é muito próxima à de causa e efeito, isto é, a proposição tem um efeito imediato, funcionando como consequência. Nas *contrafactuais*, por sua vez, enuncia-se uma *falsidade segura*, ou seja, os enunciados são impossíveis de acontecer, e ocorre, portanto, uma inversão da polaridade das orações nuclear e modificadora. As *eventuais*, por fim, revelam que, se a condição enunciada for preenchida, possivelmente o que se enuncia a seguir será verdadeiro, ou seja, o conteúdo da proposição repousa na *eventualidade*.

Entre as ocorrências de EF1 e EF2, não foram encontradas orações *contrafactuais*, o que confirma a tendência de que essas construções não são frequentes, como as dos outros dois domínios. Neves (1999) já havia atentado para esse fato. Em EF1, a frequência de orações *factuais* foi de 21 ocorrências (67,74%), já as *eventuais* somaram 10 (32,26%); e, em EF2, foram encontradas 9 *factuais* (31,04%) e 20 *eventuais* (68,96%). Os exemplos, em (4) e (5), foram extraídos, respectivamente, do EF1 e EF2:

4) "[...] **cuando** a pesoua coloca uma coisa dentro do ouvido doi muto [...]" **[02/01]**

18 A análise do restante das ocorrências, em EF1 e EF2, será apresentada no capítulo 4, "Junção e movimentação dos sentidos".

5) "[...] **quando** o moleque do meio gritar estora boiada os moleques terão que sair [...]" **[13/02]**

A ocorrência em (4) exemplifica o funcionamento da *factualidade*, em que o sujeito apresenta, na oração iniciada por *quando*, um fato verificado "quando a pessoa coloca uma coisa dentro do ouvido", e outro fato, na oração que contrabalança a construção, "dói muito", que, em vista do primeiro, também se diz verdadeiro. Em (5), exemplificam-se as ocorrências encontradas especialmente nos textos produzidos a partir da proposta "Brincadeira preferida". Isso se justifica porque, ao realizar essa proposta, os sujeitos-escreventes apresentaram as "regras", no caso, do jogo. Assim, com certa recorrência, a leitura dessas regras habilita a interpretação de uma asserção/injunção fundamentada em eventos reais que regulam a brincadeira apresentada. Na ocorrência em (5), *quando* apresenta uma acepção mais concreta de tempo contingente, que permite inferência de condição. A partir desse entendimento, compreende-se que existe um momento, no jogo, em que uma criança gritará "estora boiada" e, *sempre que/se* isso acontecer, as outras, consequentemente, terão que sair correndo.

Nos dados de EF1, foram encontradas 10 (32,26%) ocorrências de *eventuais* e, nos de EF2, 20 (68,96%), conforme (6) e (7), respectivamente:

6) "[...] **si**deixar agua parada você pode pegar duença e morre porisso [...]"**[08/01]**
7) "[...] **se** piscar para a policia a poli-cia tem que falar preso em nome da lei." **[13/02]**

Em (6), o conteúdo enunciado na nuclear "você pode pegar doença" é tido como certo desde que, eventualmente, a condição, enunciada na modificadora, seja satisfeita "deixar água parada". O verbo modal *poder* reforça a ideia de eventualidade. Em (7), o escrevente indica que, na brincadeira de polícia e ladrão, a pessoa pode ou não piscar para a polícia, ou seja, não existe uma factualidade, mas uma

eventualidade. Por outro lado, a consequência desse ato eventual é factual, porque o policial dirá sempre "preso em nome da lei", de acordo com a regra dessa brincadeira.

Os gráficos 2.13 e 2.14 apresentam a frequência dos MJs em cada um dos tipos de condicionais. Em EF1, as *factuais* são predominantes com o juntor *quando*, o que indica uma forma de preenchimento dos espaços de junção para expressar factualidade, diferentemente do que se observa em EF2, em que há um balanceamento entre os usos de *quando* e *se* nesse *type*. No caso das *eventuais*, a predominância foi do juntor *se* nos dois anos, o que atesta sua prototipicidade.

Gráfico 2.13 – Frequência de MJ por *type* de condicionais – EF1

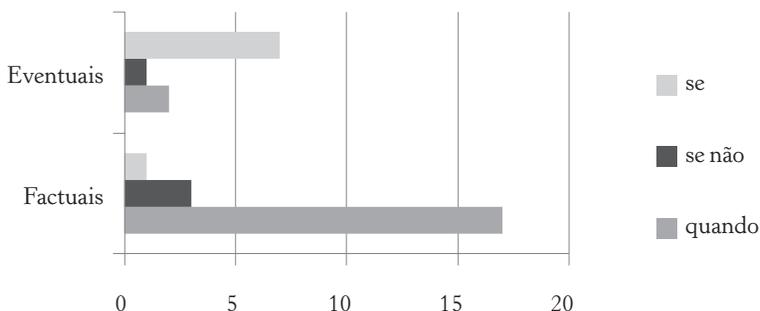
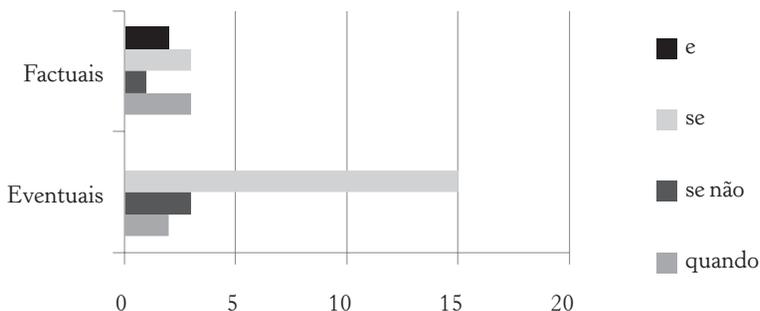



Gráfico 2.14 – Frequência de MJ por *type* de condicionais – EF2

De acordo com Sweetser (1991), os MJs podem ser analisados a partir de três domínios da linguagem: o do *conteúdo*, o *epistêmico* e o *conversacional*, à semelhança do que foi proposto na análise das

causais. O do *conteúdo* engloba as experiências que o sujeito tem a partir do mundo físico e a reflexão dessas experiências na realidade concreta; o *epistêmico* se refere às inferências feitas pelo sujeito a partir do mundo abstrato; e o *conversacional*, aos atos de fala.

No *corpus* do EF1, das 31 ocorrências de condicionais levantadas, 30 (96,77%) pertencem ao domínio do *conteúdo*, enquanto apenas uma (3,23%) pertence ao *epistêmico*. Não foram encontradas ocorrências no domínio *conversacional*.

A única ocorrência no domínio *epistêmico* está relacionada a um pedido, feito à Renata, para que coloque o seu filho na escola. Isso também é marcado pelo uso do MJ *se* e pela eventualidade que ajuda a codificar:

8) "[...] I**CI** VOSE POR U DUDU AQUI." **[04/01]**

No domínio do *conteúdo*, a frequência de ocorrências foi equivalente à quase totalidade dos usos levantados a partir do *corpus*, o que indica uma tendência na circulação dos sujeitos-escreventes pelas construções de *conteúdo*, ou seja, estabelece-se uma relação de condicionante-condicionado entre os eventos do mundo, numa perspectiva mais concreta, conforme exemplifica (9):

9) "[...] **QUANDO** UMA PESOA FALAMUIMTOALTO AGEMTEFICACOMDOR NO OVIDO É **QUADO** A AGUA EMTRANO OUVIDOÁ DOR LATEJA DE MAIS [...]" **[02/01]**

Em (9), nas duas ocorrências, ambas com o MJ *quando*, a leitura condicional é licenciada a partir da acepção mais concreta de *tempo contingente*, com a possibilidade de paráfrase por *sempre que*. A classificação no domínio do *conteúdo* se deve ao fato de os eventos enunciados estarem relacionados ao mundo físico, permitindo inferências baseadas na lógica e aproximando-se, inclusive, da relação causa/efeito.

Nos dados de EF2, não foram encontradas ocorrências no domínio *epistêmico*, enquanto no *conversacional* houve uma ocorrência (3,44%),

exposta em (10), e, no domínio do *conteúdo*, 28 (96,56%), como se exemplifica em (11).

10) "[...] se for menina como vai chamar? [...]" [04/02]

11) "[...] Renata eu acho que voce não sim porta deu mamdaremso carta para voce mais si voce nao sim portar vou mandar [...]" [04/02]

Tabela 2.3 – MJ *condicional* – EF1 e EF2

<table>
<tr><th rowspan="2">TOKEN</th><th rowspan="2">TYPES</th><th rowspan="2">SUBTIPOS</th><th colspan="2">JUNTORES por relação tática</th></tr>
<tr><th>Parataxe</th><th>Hipotaxe</th></tr>
<tr><td rowspan="10">EF1 (31/100%)
EF2 (29/100%)</td><td rowspan="5">FACTUAIS
EF1(21/67,74%)
EF2(9/31,04%)</td><td rowspan="3">CONTEÚDO
EF1(21/100%)
EF2(9/100%)</td><td rowspan="3">EF2
Se(1/11,11%)
E(2/22,22%)</td><td>Quando
EF1(17/80,95%)
EF2(17/80,95%)</td></tr>
<tr><td>Se não
EF1(3/17,64%)
EF2(1/11,11%)</td></tr>
<tr><td>Se
EF1(1/1,41%
EF2(2/ 22,22%))</td></tr>
<tr><td>EPISTÊMICO
EF1(0/0%)
EF2 (0/0%)</td><td>–</td><td>–</td></tr>
<tr><td>CONVER-
SACIONAL
EF1(0/0%)
EF2(0/0%)</td><td>–</td><td>–</td></tr>
<tr><td rowspan="5">EVENTUAL
EF1(10/32,26%)
EF2(20/68,96%)</td><td rowspan="3">CONTEÚDO
EF1(9/90%)
EF2(19/95%)</td><td rowspan="3">Se
EF1(2/22,22%)
EF2(2/10%)</td><td>Se não
EF1(1/11,11%)
EF2(3/15%)</td></tr>
<tr><td>Se
EF1(4/44,44%)
EF2(12/60%)</td></tr>
<tr><td>Quando
EF1(2/22,22%)
EF2(2/10%)</td></tr>
<tr><td>EPISTÊMICO
EF1(1/10%)
EF2 (0/0%)</td><td>Se
EF1(1/100%)</td><td>–</td></tr>
<tr><td>CONVER-
SACIONAL
EF1(0/0%)
EF2(1/5%)</td><td>–</td><td>Se
EF2(1/5%)</td></tr>
</table>

Em (10), a condicional encontra-se num ato de fala interrogativo, introduzida por *se* e marcada pela eventualidade. Em (11), no domínio do *conteúdo*, o sujeito-escrevente faz referências a fatos do mundo concreto (como o fato de que ele só escreveu porque a estagiária contou que Renata teria um bebê). Existe, nesse caso, uma forte ligação com a acepção de contraste, marcada pela coocorrência de *mas*, contiguamente a *se*, e pela negativa expressa.

A Tabela 2.3 sintetiza os resultados alcançados de acordo com os critérios utilizados para a análise dos textos do EF1 e EF2.

O sentido de contraste

Os MJs contrastivos foram analisados em textos produzidos por sujeitos, nos dois primeiros anos do EF (EF1 e EF2), em aquisição da escrita, de acordo com padrões táticos, semânticos e pragmáticos.[19]

Na análise dos textos de EF1 e EF2, observaram-se quais construções podem ser consideradas contrastivas, quais MJs estão presentes nelas e de que maneira a leitura contrastiva pode ser calculada, considerando, portanto, aspectos relativos à prototipicidade dos usos e às relações de parentescos semânticos constatadas neles, de acordo com a exposição que será realizada no Capítulo 4.

Em EF1, 27 dos 50 textos do *corpus* apresentaram ocorrências de *contraste*, o que corresponde a 54% do total de textos analisados. Nesses 27 textos, foram encontradas 39 construções com junção contrastiva, 38 paratáticas (97,44%) e 1 hipotática (2,56%), exposta em (1). Em EF2, dentre os 50 textos, 34 apresentaram ocorrências de *contraste* (68%), todas paratáticas, conforme exemplifica (2):

1) “eu aprendi que nunca se deve usar cotonete poque **ou esve de** fazer ben fas mau porque enpura axera para dentro do ouvido e tanben aprendi osnomes [...]” **[02/01]**

19 Foram analisados cem textos do banco de dados do GPEL, sendo cinquenta produzidos por alunos do EF1 e outros cinquenta por alunos do EF2.

2) "[...] cada um tem que falar uma palavra **só que** eles não sabem [...]" **[12/02]**

Em (1), a informação "nunca se deve usar cotonete" é explicada na causal "porque ao invés de fazer bem, faz mal", que abriga a construção hipotática com sentido contrastivo, "ao invés de fazer bem, faz mal". Essa combinação é marcada pelo MJ *ao invés de*, que articula segmentos oracionais interdependentes, já que são incapazes de funcionar sozinhos, em contexto marcado pelo contraste também em nível lexical (*bem* × *mal*). Em (2), a parataxe configura-se mediante duas orações com importância comunicativa diferente, de acordo com Bally (1965), em que uma é tema e a outra, propósito: oração A, "cada um tem que falar uma palavra", é o ponto de partida (o tema) ao qual é acrescentado o propósito, a oração B, "eles não sabem", que traz a informação nova, considerada, por isso, mais importante ou saliente. Essa combinação é marcada pelo MJ *só que*, que articula segmentos autônomos. Num enunciado "A, *só que* B", A constitui um ato de enunciação capaz de funcionar sozinho, independentemente da presença de B. No entanto, a relação entre eles faz emergir o sentido de contraste.

Entre as ocorrências de parataxe, observadas em EF1, 24 (63,16%) apresentam acepção prototípica de contraste.[20] Entre as paratáticas de EF2, 32 (54,24%) apresentam acepção prototipicamente contrastiva.[21]

A codificação das orações identificadas como *contrastivas* foi analisada, conforme Botaro (2010), em seis *types* – (a) *oposição*; (b) *refutação/retificação*; (c) *compensação*; (d) *restrição*; (e) *diferença* e (f) *contra-argumentação*,[22] apresentados na sequência.

---

20 *Prototipicamente contrastivas* são as construções em que noção de contraste *não* é inferida com base em uma acepção considerada cognitiva e semanticamente mais concreta.

21 Todas as demais serão analisadas no Capítulo 4, voltado às escolhas juntivas em contexto de parentescos semânticos.

22 Esta análise aproxima-se da de Botaro (2010), que considera, baseada em Lakoff (1971), Ducrot (1977) e Dascal e Katriel (1977), a possibilidade de

(a) Oposição

Segundo Botaro (2010, p.30), a oposição se mostra, em contexto semântico-pragmático, fundamentada em paralelismo sintático entre os segmentos que são postos em oposição, conforme (3), extraída de EF1:

3) "[...] UMA BONECA BEM GRANDE Ø SE FOR PEQUENA NÃO FAZ MAL [...]" **[14/01]**

As duas orações são, semântica e pragmaticamente, opostas. Na O1, o sujeito-escrevente pede ao papai Noel (informação recuperada via cotexto) uma boneca bem *grande* e, na O2, argumenta que "se for uma *pequena* não faz mal". Há, portanto, um paralelismo sintático-semântico entre os segmentos *grande/pequeno* – na função de modificador do nome, em estrutura elíptica no segundo par oracional – postos em oposição. Nessa construção, o sujeito-escrevente, em um primeiro momento, afirma querer ganhar uma boneca bem grande, mas, para aumentar suas chances de ganhar o que pede, caso o papai Noel não possa lhe dar a boneca grande, afirma que pode ser uma pequena "que não faz mal", num jogo discursivo em que prevalece a imagem de argumentação do sujeito.

A análise dos textos de EF1 revelou, no entanto, que, na escrita infantil, a condição do paralelismo sintático **não é sistematicamente constatada**:

---

constatar, nas construções com *mas*, acepções de sentido variáveis, ou seja, em que é possível perceber um sentido de contraste invariável, observável em todos os usos contrastivos, mas também sentidos mais específicos, que variam de ocorrência para ocorrência, relacionados a estratégias argumentativas que se diferenciam no próprio uso e, acrescenta-se, também de acordo com o conhecimento de mundo e as avaliações que o sujeito-escrevente faz acerca do (seu) mundo. Ao mesmo tempo, estende-se a proposta da autora, aplicando essa tipologia a todos os MJs – para além do prototípico *mas* – capazes de codificar a noção de contraste.

4) "RENATA EU ACHO QUE A MINHA PROFESSO MUINTO LEGAL Ø EU GOSTE SUA ALLA MUINTO BOLA IEU TAMEI GOSTEI MUITO DE VOCE [...]" **[04/01]**

Em (4), na primeira oração, há uma avaliação, realizada pelo sujeito-escrevente de sua professora: "muito legal", e, na segunda oração justaposta, uma nova avaliação, referente à aula dada pela pessoa para quem está escrevendo sua carta: "gostei da sua aula [...]". Estão pressupostas, então, duas pessoas diferentes: a professora, que normalmente lhe dá aula para o escrevente, e a pesquisadora, que lhe deu aula em algum dia. Desse modo, não há o paralelismo sintático entre O1 e O2, mas o sentido de oposição permanece; o fato de gostar de sua professora produz, no sujeito, a necessidade de marcar o contraste por "também gostar da aula de outra pessoa".

A análise dos textos de EF2 reforçou o resultado da análise daqueles de EF1 que apontou a não sistematização da condição do paralelismo sintático, o que se observa em (5):

5) "[...] eu estou contente poriso Ø estou morrendo de saudade divose [...]" **[04/02]**

No exemplo acima, na primeira oração, uma informação positiva "eu estou contente por isso [a gravidez]" é seguida por uma negativa "estou morrendo de saudade", criando uma oposição entre dois polos distintos. Ao mesmo tempo que a gravidez (informação recuperada via cotexto) é uma alegria, também é uma tristeza, uma vez que é responsável pelo afastamento da professora e, consequentemente, pela saudade provocada por esse afastamento. Assim, essa saudade causa um sentimento negativo, e, portanto, a sua expressão, no texto, marca o contraste entre os conteúdos de O1 e O2, via justaposição. Desse modo, não há o paralelismo sintático entre as orações, mas, mesmo assim, o sentido de oposição é mantido.

Das ocorrências do *corpus* de EF1, 19 (48,72%) apresentam relação de *oposição*, sendo que 18 (94,74%) correspondem ao eixo paratático, conforme ocorrências em (3) e (4), e 1 (5,26%), ao eixo

hipotático, conforme (1). Entre as ocorrências de EF2, 27 (45,76%) apresentam essa relação de oposição, conforme (6):

6) "[...] ele [o elefante] é beijoquero **e** a bruxinha assustou com o elefante [...]" **[01/02]**

Em (6), primeiramente, são apresentadas as personagens (a bruxinha e o elefante) e, em seguida, atribuídas ao elefante algumas características positivas, por exemplo, a de ser beijoqueiro e gostar da bruxinha. Porém, a expectativa gerada pela primeira sentença (de o elefante ser correspondido por quem ele gosta) é rompida, uma vez que a bruxinha se assusta com ele. Dessa forma, pelo menos num primeiro momento, o elefante não é correspondido, havendo, assim, contraste semântico e pragmático entre o esperado e o ocorrido. Para ratificar o sentido contrastivo presente nessa construção, considera-se o final da história, em que a expectativa, antes frustrada, é, então, atendida, o que confirma a pressuposição inicial de que as qualidades atribuídas ao elefante eram positivas em detrimento da reação negativa da bruxinha. Contudo, nessa construção não há, novamente, a presença de paralelismo sintático, confirmando, como já dito anteriormente, que a relação de oposição é construída por meio do paralelismo sintático e/ou semântico e/ou pragmático.

Em EF1, foi constatado, na relação de sentido *oposição*, o uso de sete MJs distintos: cinco (26,32%) empregos de *e;* cinco (26,32%) de *justaposição*; quatro (21,05%) de *senão*; três (10,53%) de *mas*; uma (5,26%) de *só que*; uma (5,26%) de *aí* e, por fim, um (5,26%) emprego de *ao invés de*. Em EF2, foram constatados oito MJs distintos: dez (37,04%) empregos de *mas*; sete (25,93%) de *e*; cinco (18,52%) de *justaposição*; um (3,70%) uso de *mesmo*; um (3,70%) de *se...(não)*; um (5,26%) de *então*; um (3,70%) de *só que* e, por fim, um (3,70%) emprego de *senão*.

(c) Contra-argumentação

A relação de *contra-argumentação* ocorre quando o locutor/escrevente fornece informações para uma dada conclusão (R), que é, na sequência, rejeitada, em favor de uma nova conclusão (~R). Portanto implica um contraste entre o que é falado/escrito e o que é pressuposto, esperado ou imaginado. Geralmente, essa estratégia relaciona ideias em contraste, conforme ocorrência, em (7), extraída do EF1:

7) "[...] éla é muito legal e carino-
sa **e** sóto fando esta carta
porque a Cristíane veío [...]" **[14/01]**

O uso de *e* marca uma relação de contraste, pertencente ao eixo paratático. Nessa construção, em O1, o sujeito apresenta informações positivas acerca da sua opinião sobre a Renata: "ela é muito legal e carinhosa", criando, assim, a expectativa de que estaria escrevendo o cartão de Natal por esses motivos, porém, rompe com essa probabilidade e mostra que, mesmo ela sendo muito legal e carinhosa, só está fazendo aquela carta "porque a Cristiane veio". Assim, ocorre a anulação do que foi dito em O1, a partir do contra-argumento apresentado em O2.

A contra-argumentação, conforme Botaro (2010, p.32), pode articular porções textuais maiores, sequências discursivas, superando o nível oracional, de acordo com a ocorrência de justaposição, em (8), extraída do EF1, e (9) do EF2:

8) [...] EU QUERO QUE VOCÊ TRAGA 4 CEBOLAS
5 PEIXE 2 QUILO DE AÇÚCA 12 DUZIA DE OVOS
BANANAS 9 AMEIXAS 2 DETERGENTE
3 BATATAS Ø EU TENHO SO 3 REAIS" **[09/01]**

9) "renata não sei sevoce selebrí de mim oí ací quenfala e [...] Ø cevocee lenpra dí mim mãmde uma outra carta [...]" **[04/02]**

Em (8), Maria tem uma ampla lista de itens a serem comprados, mas ela só teria 3 reais para comprar tudo o que foi pedido. A última oração apresenta, por um lado, certa independência sintática, mas, por recuperar o que foi dito nas orações anteriores, aponta, na verdade, uma dependência sintático-semântica. Em (9), no início de sua carta, o sujeito-escrevente pergunta se a professora lembraria quem ela era – "Renata não sei se você se lembra de mim" – e se apresenta, garantindo assim a continuidade de seu texto. No fim do texto, retoma, justamente, essa pergunta anterior e pede para que a professora responda à sua carta, se se lembrar dela – "se você lembrar de mim mande uma outra carta". Portanto, o sujeito apresenta, no começo, uma hipótese "Renata não sei se você se lembra de mim" e logo após outra hipótese, "se você lembrar de mim mande uma outra carta", e relaciona-as de forma contrastiva, "não sei se você se lembra de mim, **mas**, se você se lembrar, escreva-me uma carta". Assim, os motivos para a continuação e finalização de seu discurso estão ancorados na inserção de um argumento contrário.

Entre as ocorrências do *corpus* de EF1, onze (28,21%) apresentam a contra-argumentação, em construções paratáticas, com cinco MJs distintos: quatro (36,36%) empregos de *e*; quatro (36,36%) de *justaposição*; um (9,09%) de *mas*; um (9,09%) de *aí*, e, por fim, um (9,09%) de *mesmo que*. Entre as ocorrências de EF2, nove (15,26%) apresentam a contra-argumentação, com o uso de quatro MJs distintos: quatro (44,44%) empregos de *e;* três (33,33%) de *mas*; um (11,11%) de *justaposição*; e, por fim, um (11,11%) de *aí*.

(d) Restrição

A restrição ocorre, conforme Botaro (2010, p.31), quando O1 expõe uma informação geral, entendida como uma informação de aceitação unânime, e O2 rompe com essa generalização, impondo uma restrição. Entre as ocorrências de EF1, quatro (10,26%) apresentam essa relação de sentido, todas no eixo paratático, conforme

(10). Nos dados de EF2, oito (13,56%) ocorrências apresentam a *restrição* como relação de sentido, conforme (11):

10) "[...] CAMILA VOCÊ TEM CEM REAIS INTÃO VOCÊ GASTA SÓ TRINTA UM REAIS [...]" [09/01]
11) "[...] Escolher sete criança Ø una das sete vai ter de sair [...]" [13/02]

Em (10), a O2 restringe o que foi dito na O1, por meio do MJ *então*, ou seja, primeiramente, apresenta-se o valor total que será dado para Camila fazer compras – "cem reais", porém, logo após, é inserida uma nova informação – "você gasta só trinta e um reais". Não é, portanto, percebida, nesse uso, a acepção temporal, mais concreta, de *então* e nem mesmo a conclusiva, mais abstrata, também relativa aos usos desse MJ, em alguns contextos, via mudança por GR (cf. Chiarelli, 2010). Por sua vez, em (11), apresenta-se, primeiramente, uma informação geral, necessária para iniciar a brincadeira "deve-se escolher sete crianças". Em seguida, rompe-se com essa generalização e impõe-se uma restrição: "uma das sete vai ter que sair", ou seja, para a brincadeira acontecer, é necessário ter sete crianças, porém, dessas sete, restam somente seis, pois uma delas terá que sair. Essa relação de contraste pode ser percebida na *justaposição* entre as orações envolvidas no complexo.

Na relação *restritiva*, foi constatado o uso de três MJs distintos, nos dados do EF1: dois (50%) empregos de *mas*; um (25%) de às vezes e um (25%) de *então*. Já nos do EF2, foi observado o uso de quatro MJs: dois (28,57%) empregos de *e*; dois (28,57%) de *mas*; dois (28,57%) de *justaposição*; e um (14,29%) de *só que*.

(e) Refutação/Retificação

A *refutação/retificação* ocorre, segundo Botaro (2010, p.30), quando há uma negação retificada, no par de orações envolvidas no complexo. Para a construção do sentido contrastivo, via refutação/

retificação, normalmente, há a presença da negativa, conforme (12), extraída de EF1, mas também há a possibilidade de essa construção ocorrer sem essa marcação explícita, conforme (13), de EF2:

12) "[...] PORQUE SEIPRI EU VEINHO EOS DIAS EU NÃO VEINHO PORQUE EU CHEGO ATRASADO [...]" [04/01]
13) "[...] Você gosta de desenhar porque eu adoro desenhar, Ø você deve gostar de escrever [...]" [14/02]

Primeiramente, em (12), o sujeito-escrevente afirma, na O1, que "sempre vai para escola" e, logo após, na O2, desfaz essa afirmação, dizendo que "tem dias que ela não vai". Para juntar as orações, opta pelo MJ paratático *e*. Portanto, a O2 cancela o significado da O1, ainda que em contexto problemático (embora esteja dizendo que "não vai alguns dias à escola", na sequência, afirma que "chega atrasado"). Diante disso, a seguinte interpretação parece pertinente: "*porque eu sempre venho, mas os dias que eu não venho é porque eu chegaria atrasado*". Por sua vez, em (13), o sujeito faz uma pergunta à jornalista: "você gosta de desenhar?", que é, posteriormente, respondida pelo próprio sujeito, acerca do "seu" gosto: "eu adoro desenhar". Depois disso, insere uma informação nova, que contrasta com as informações anteriores: "você deve gostar de escrever", retificando e respondendo, portanto, à pergunta realizada, com base em seu conhecimento de mundo, de acordo com o qual uma jornalista *não* deve gostar de desenhar, mas sim de escrever. De acordo com essa leitura, a negativa está, na verdade, implícita nesse contexto.

Entre as ocorrências de EF1, três (7,69%) apresentam a *refutação/retificação* como relação de sentido, todas no eixo paratático, com o uso de dois MJs: dois (66,66%) empregos de *ou* e um (33,33%) de *e*. Nos dados de EF2, essa relação foi constatada quatro (6,78%) vezes, com o uso de três MJs: dois (50%) empregos de *justaposição*; um (25%) de *porque*; e um (25%) uso de *mas*.

(f) Compensação

Segundo Botaro (2010, p.31), a *compensação* ocorre quando O1 apresenta uma informação negativa, compensada por uma informação positiva, apresentada por O2, isto é, os polos negativos e positivos são marcados pelo MJ contrastivo, conforme (14) e (15), extraídas, respectivamente, dos *corpora* do EF1 e EF2, também demonstrando certas particularidades da circulação dos sujeitos por sua escrita:

14) "[...] Por isso estou mandando esta maravilhosa carta. Ø Queria que vocês estivece aqui co noscho [...]" **[14/01]**
15) "[...] o cachorro quase me mordeu **e** depois ele Conheseu eu e ele não empurrou mais ela e ele munca mais me mordeu [...]" **[09/02]**

Em (14), o contraste é instaurado através da *justaposição* e a compensação é apreendida a partir da seguinte leitura: "estou mandando esta maravilhosa carta, mas queria, na verdade, que vocês estivessem aqui conosco" ou "já que vocês não estão aqui conosco estou mandando está maravilhosa carta". Nesse caso, primeiramente, apresenta-se o polo positivo: "enviar uma carta maravilhosa", e depois o negativo: "as professoras não estarem ali". Essa inversão, bem como todas as mudanças constatadas, são indícios da relação da criança, enquanto sujeito, com a linguagem, diante de sua articulação com o modo escrito de enunciar, em aquisição.

Em (15), *e* possibilita a leitura contrastiva a partir da acepção mais concreta de tempo posterior, codificada pela locução *e depois*. Apresenta-se a informação negativa "o cachorro quase me mordeu", compensada pela positiva "depois que ele me conheceu, nunca mais empurrou nem mordeu", configurando o contraste via compensação.

Dentre as ocorrências do *corpus* do EF1, apenas uma (2,56%) apresenta a *compensação* como relação de sentido, e a justaposição paratática como MJ. Nos dados do EF2, constatou-se também uma baixa frequência; duas (3,39%) ocorrências, com os MJs *e* e *mas*.

(g) Diferença

Botaro (2010, p.32) explica que a relação de *diferença* ocorre quando há, em O1, uma comparação de igualdade entre duas entidades e, em O2, a apresentação de uma diferença entre ambas, introduzida pelo MJ contrastivo. Nessa estratégia, há o cancelamento das pressuposições criadas pela comparação. Entre as ocorrências de EF1, apenas uma (2,56%), exposta em (16), apresenta essa relação de sentido. Já no EF2, essa relação mostrou-se um pouco mais frequente, em dez (16,95%) ocorrências, com o uso de três MJs: sete (70%) empregos de *justaposição*; dois (20%) de *mas*; e um (10%) de *só que*, conforme (17):

16) "[...] eu ganhei voz e você taben ganhou a gora cuidide la [...]" [13/01]
17) "Essa brincadeira é quenem pega-péga!. Só que uma pessoa tem que saber a brincadeira [...]" [13/02]

Em (16), por meio do MJ paratático *agora*, com acepção temporal mais concreta, pode-se inferir a leitura de contraste. Na O1, estabelece-se uma comparação entre ele (o sujeito-escrevente) e o leitor – "eu ganhei voz e você também" –, e posteriormente, na O2, insere-se uma nova informação, que servirá como um aconselhamento ao leitor: "agora cuida dela [da voz]". O emprego de *agora* possibilita a pressuposição de um *antes*, admitindo, portanto, a seguinte leitura: *antes* nem eu nem você tínhamos voz, mas *agora* que ganhamos a voz é necessário cuidar dela. Assim, o mesmo elemento que, em princípio, estabeleceu uma comparação de igualdade entre escrevente e leitor – "eu e você ganhamos voz" – servirá, num momento posterior, para marcar a diferença entre ambos – cuidar ou não daquilo que lhes foi dado.

Em (17), a brincadeira descrita é comparada com a de pega-pega. Há nessa comparação, portanto, uma igualdade entre duas entidades, marcada pelo uso de *que nem*. Porém, posteriormente, apresenta-se uma diferença entre ambas, introduzida por *só que*, que cancela a pressuposição criada pela comparação.

De acordo com o exposto, as ocorrências de *contraste* apresentaram seis tipos de categorias semânticas, conforme ilustram os gráficos 2.15 e 2.16.

Gráfico 2.15 – *Types* das categorias semânticas de *contraste* – EF1

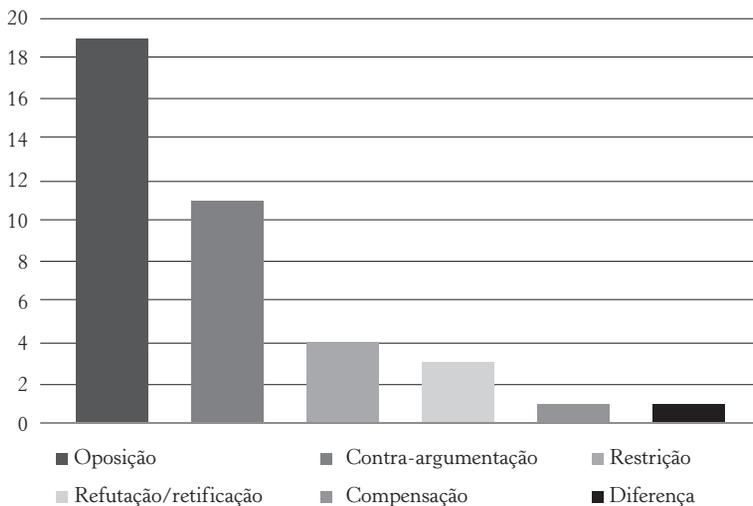
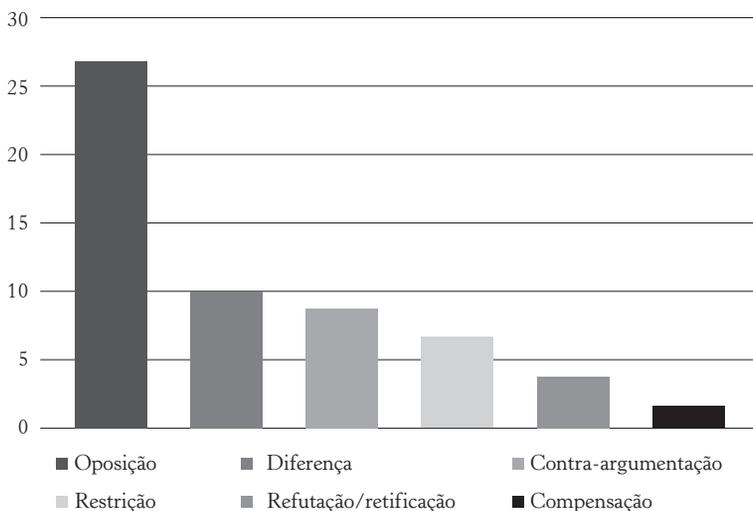



Gráfico 2.16 – *Type* das categorias semânticas de *contraste* – EF2

Os resultados do EF1 mostram que a *oposição* e a *contra-argumentação* são as categorias semânticas mais recorrentes, marcadas com maior frequência pelos juntores *e* e pela justaposição. Na linha de outros estudos (Longhin-Thomazi, 2011; Lopes-Damasio, 2014; Tuão-Brito, 2014), esse resultado reforça a explicação de que a menor complexidade sintática no emprego desses mecanismos garante seu uso nessa fase inicial de contato com o modo escrito de enunciar. Contudo, mesmo que os juntores instaurem relações táticas "menos complexas", os sentidos que surgem daqueles ou nestas não são "menos complexos".

Em EF2, a *oposição* continua sendo a relação mais frequente, seguida, agora, pela *diferença*. No entanto, a distinção entre elas é significativa em termos de frequência, uma vez que as ocorrências de *oposição* representam mais do que o dobro das de *diferença* (27 e 10, respectivamente). Em seguida, surge a categoria de *contra-argumentação*, com nove ocorrências.

Os MJs mais usados, nesse momento de aquisição da escrita, são: *mas* (dez ocorrências), para marcar a oposição; *justaposição* (sete ocorrências), para a diferença; e *e* (quatro ocorrências), para a contra-argumentação. Vale destacar que, para a marcação das demais categorias (restrição, refutação/retificação e compensação), também se verificaram esses mesmos mecanismos, o que indicia a circulação do escrevente por práticas distintas de letramento, via tradição de escrever, usando, no entanto, os MJs considerados mais prototípicos para a relação em questão, no caso específico do *mas*, ou considerados mais prototípicos no modo de enunciar por que esse sujeito já circula, nos casos de *e* e *justaposição*.

Na sequência, com uma frequência menor, seguem as categorias de *restrição* e *refutação/retificação*. Por fim, a relação que menos ocorreu foi a de *compensação*. Os resultados da categoria *diferença*, no entanto, distinguem-se daqueles observados na análise dos textos do EF1, o que se deve, especificamente, a uma proposta específica de produção de textos, a saber, "História da Chapeuzinho Vermelho", que favoreceu o uso dessa relação de sentido.

3
Os sentidos na justaposição

Começo...

Neste capítulo, serão apresentados resultados de investigações voltadas às construções paratáticas justapostas, em textos produzidos por sujeitos em aquisição da escrita.[1]

Na linha do que foi apresentado no Capítulo 1, o termo parataxe inclui, a partir de uma abordagem funcionalista de Halliday (1985), estruturas[2] em que as orações têm o mesmo estatuto, sem qualquer elemento de ligação e que podem codificar quaisquer relações de sentido, desde as mais concretas, como a adição simétrica, até as mais abstratas, como a concessividade. Nessa direção, a identificação *parataxe* aponta um traço do funcionamento tático, em oposição, por exemplo, à *hipotaxe*, enquanto a identificação *justaposta* aponta um traço do mecanismo por meio do qual essa taxe se efetiva, em oposição às construções, de mesma natureza, articuladas por outros

1 Foram analisados cem textos do banco de dados do GPEL, produzidos por alunos das antigas primeira e segunda séries do EF. Os resultados desse estudo foram publicados originalmente em Lopes-Damasio (2016).

2 A gramática tradicional trata essas estruturas como justaposições assindéticas.

mecanismos que não "zero" (∅), por exemplo, *e*, *ou*, *mas*, *por exemplo*, *isto é* etc.[3]

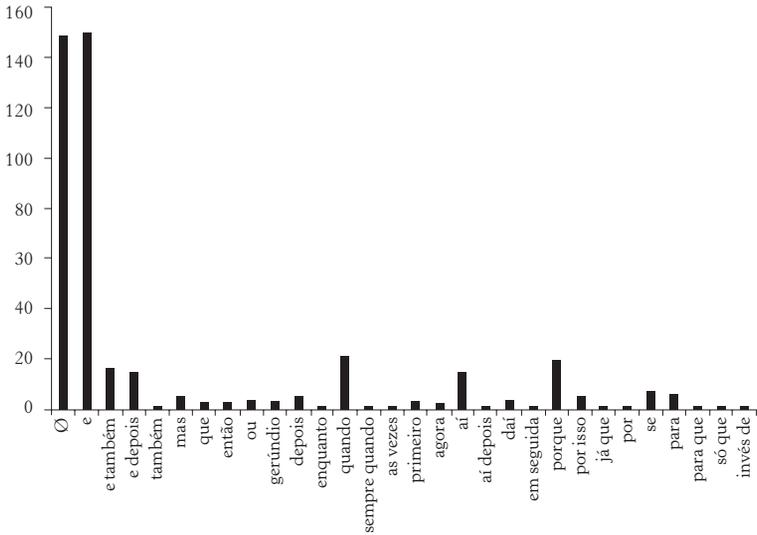
Os trabalhos atuais que giram em torno desse tipo de construção consideram as propriedades prosódicas, semânticas, além das sintáticas da parataxe, e focalizam a descrição da relação semântica que se desenvolve entre os constituintes do constructo (cf. Pekarek-Doehler et al., 2010; Thumm, 2000). Segundo Thumm (2000, p.4-5), a natureza exata da relação que se estabelece entre essas orações é determinada a partir de inferências discursivas, a partir do (co) contexto em que ocorrem. Isso mostra que os sujeitos projetam seu texto/enunciado para o outro/destinatário por meio de várias pistas de contextualização e que o outro/destinatário orienta-se por esses sinais. Nessas condições, se as paratáticas justapostas são reconhecidas e interpretadas por esses outros/destinatários, como devem ser identificadas pelos analistas? Essa questão ainda não foi suficientemente tratada na literatura (cf., por exemplo, Thumm, 2000, p.7), principalmente, quanto à consideração do contexto em situações reais de interlocução, ou seja, mediante uma concepção de língua viva e concreta (Coseriu, 1979). A análise de construções paratáticas justapostas, muitas vezes tratadas como *primitivas* ou *sintaticamente simples*, deve focalizar o modo pelo qual o sujeito sinaliza para o outro/destinatário que dois estados de coisas *p* e *q* fazem emergir uma relação de sentido *x* e não *y* em determinado (co)contexto e que não estão simplesmente colocados no discurso como duas proposições independentes.

3.1. Panorama geral da justaposição na escrita infantil

Estudos anteriores (Lopes-Damasio, 2014; Tuão-Brito, 2014; Longhin-Thomazi, 2011) mostraram que, em dados de aquisição da

3 As construções paratáticas justapostas podem diferir de suas contrapartes lexicalmente marcadas no que diz respeito, por exemplo, às suas funções discursivo-pragmáticas.

escrita, os sujeitos optam preferencialmente por esquemas de junção com *e* e justaposição, na codificação de várias relações de sentido, conforme o Gráfico 3.1.

Gráfico 3.1 – Frequência *token* dos MJs

Fonte: Tuão-Brito (2014).

A Tabela 3.1 mostra a frequência da justaposição, nos textos analisados, conjugada às relações de sentido elencadas numa escala de complexidade cognitiva crescente.

Tabela 3.1 – Frequência da justaposição em dados de escrita infantil

Ø	Adição	Modo	Tempo Simul	Tempo Post	Causa	Con-traste	Tt
EF1	81 *26,21%*	0 *0%*	0 *0%*	45 *14,56%*	17 *5,5%*	1 *0,32%*	144 *46,6%*
EF2	81 *26,21%*	1 *0,32%*	1 *0,32%*	53 *17,15%*	25 *8,09%*	4 *1,29%*	165 *53,39%*
Tt	162 *52,42%*	1 *0,32%*	1 *0,32%*	98 *31,71%*	42 *13,59%*	5 *1,61%*	309 *100%*

Os gráficos a seguir completam a informação trazida pela Tabela 3.1. Chama a atenção a ampliação da frequência dos usos da justaposição nos textos de EF2, conforme o Gráfico 3.2. Essa ampliação é explicada pelo uso dessa estratégia de junção na codificação de uma gama maior de relações de sentido, conforme o Gráfico 3.2.

Gráfico 3.2 – Justaposição em EF1 e EF2[4]

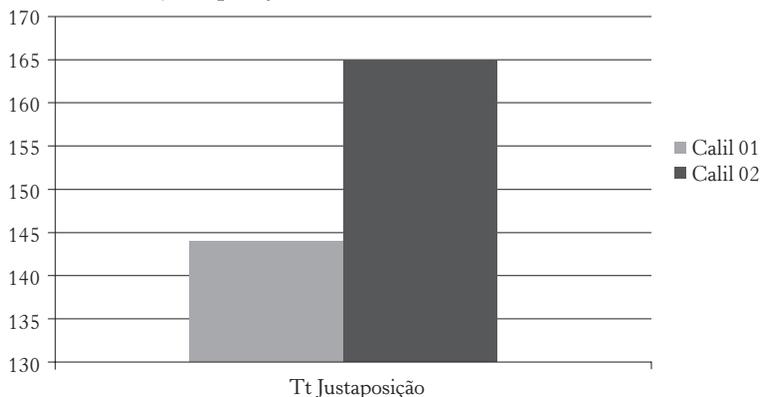
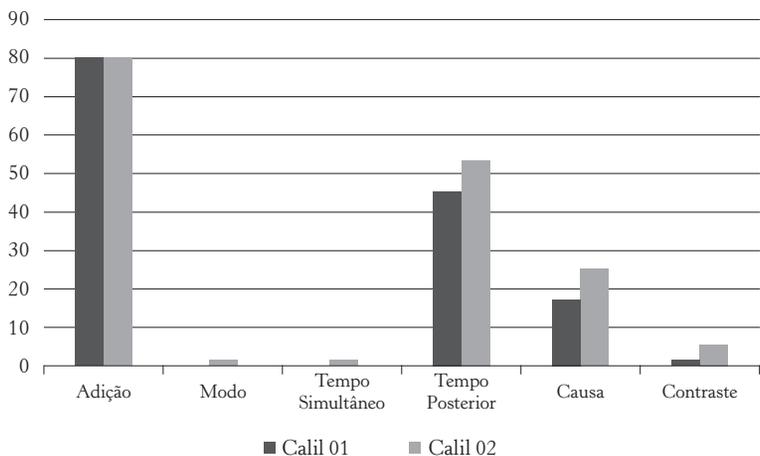



Gráfico 3.3 – Relações de sentido da justaposição em EF1 e EF2

4 Os textos foram coletados na escola Calil, por isso, consta na legenda dos gráficos 3.2 e 3.3 CALIL01 (equivalentes a EF1) e CALIL02 (equivalentes a EF2).

A ampliação da frequência das justapostas nos dados de EF2 contrasta com as teses que atribuem simplicidade à parataxe, especialmente à justaposição, e associam-na à sintaxe da língua falada (numa visão dicotômica) e das línguas em seus *estágios mais primitivos*. Ao invés disso, a análise revela que, em textos menos desenvolvidos, em EF1, e mais desenvolvidos, em EF2, diferentes relações semânticas são codificadas, via mobilização dialógica de contextos, associada às TDs e à correlação entre as tradições da oralidade/fala, pelas quais o sujeito-criança já circula, e as do letramento formal/escrita, em aquisição.

A fim de ilustrar essas afirmações, nas subseções seguintes, serão apresentados textos produzidos segundo as propostas (P) apresentadas no Quadro 3.1, conforme os padrões semânticos do Gráfico 3.3, a partir dos quais será explicitada a base discursiva que sustenta a relação entre os componentes da construção.

Quadro 3.1 – As propostas para produção dos textos analisados

Propostas	Descrição da proposta	Textos
P(1) **Dengue**	O pesquisador distribuiu um panfleto educativo sobre a dengue e recomendou que nenhuma criança comentasse com as demais sobre o que havia recebido. Pediu então que, individualmente, cada uma lesse e olhasse o panfleto com atenção. Logo depois, recolheu o panfleto e solicitou que escrevessem sobre o assunto lido.	(01)
P(2) **Descrição de experiência**	O pesquisador fez, junto com as crianças, uma experiência que reconstituía um processo de purificação da água. Durante a realização dos procedimentos, solicitou que prestassem bastante atenção, uma vez que elas deveriam, posteriormente, descrever a experiência em questão de forma que uma terceira pessoa pudesse ler e repetir todas as suas etapas.	(05)
P(3) **História triste**	O pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam de alguma história triste que havia acontecido com elas ou com pessoas próximas a elas e pediu que contassem por escrito a história escolhida.	(02)

Propostas	Descrição da proposta	Textos
P(4) **Candida tos à presidência**	O pesquisador perguntou às crianças se elas sabiam quem seriam os candidatos à presidência. Tendo obtido respostas afirmativas, listou, junto com elas, na lousa, cinco candidatos e solicitou que escrevessem uma carta a um deles, falando-lhe sobre o que elas achavam que ele deveria fazer para melhorar o Brasil.	(10)
P(5) **História de Chapeuzinho Vermelho**	O pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam da história *Chapeuzinho Vermelho* e pediu a elas que o ajudassem a contá-la. Terminada esta atividade oral, pediu que as crianças contassem sua própria história (versão) *Chapeuzinho Vermelho*. Durante a atividade, o pesquisador contou alguns trechos da história *Chapeuzinho Amarelo* (Chico Buarque de Holanda), tentando dar exemplos sobre como elas poderiam mudar suas histórias.	(06)
P(6) **Lista de compras**	O pesquisador solicitou que as crianças escrevessem um texto no qual dessem orientações a uma terceira pessoa para fazer compras. Neste texto, deveriam: (a) escolher um supermercado e indicar a sua localização; (b) explicar quais produtos e a quantidade destes que a pessoa escolhida deveria comprar; (c) estabelecer a quantia que esta pessoa poderia gastar; e, por último, (d) indicar o lugar onde a pessoa deveria entregar as compras.	(03)
P(7) **Receita de bolo**	O pesquisador levou um bolo e perguntou quais ingredientes eram utilizados para fazê-lo. As crianças deram algumas sugestões. Em seguida, leu a receita do bolo Nega Maluca e solicitou a elas que escrevessem uma receita de algo que elas gostassem.	(04)
P(8) **Relato de palestra**	As crianças assistiram a uma palestra sobre o funcionamento do sistema auditivo e, depois, o pesquisador solicitou a elas que escrevessem para uma terceira pessoa (pai, mãe, tia, tio, irmão, avós etc.) o que haviam compreendido sobre a palestra.	(08)
P(9) **Precisando de óculos?**	O pesquisador perguntou se as crianças gostavam de bichos e se tinham algum. Em seguida, disse-lhes que havia encontrado uma revista que continha uma reportagem descrevendo um animal que, com certeza, elas não teriam em casa: a anta. O texto foi lido duas vezes pela pesquisadora, que solicitou que escrevessem aquilo que haviam entendido.	(07)

Propostas	Descrição da proposta	Textos
P(10) **Sobre o quadro**	O pesquisador apresentou algumas cópias do trabalho de Lasar Segall – as pinturas: *Retrato de Lucy, Paisagem brasileira, Floresta crepuscular, Interior de pobres II, O encontro* – e uma foto do autor com cerca de 29 anos. Depois, pediu às crianças que imaginassem que eram artistas (pintores), e deveriam fazer um esboço de um quadro e descrevê-lo (nome, tipo de material e por que elas haviam feito ou fariam tal quadro).	(09)
P(11) **Convite para Érica**	O pesquisador disse às crianças que elas iriam produzir um convite para a jornalista Érica, que viria visitá-los para falar sobre como era o trabalho no jornal e como podem ser escritas matérias de jornal. Combinou com as crianças que apenas os dois melhores convites seriam entregues à jornalista em nome de toda a classe – um representando as meninas e o outro os meninos.	(11)

Como é possível observar, no Quadro 3.1, as propostas de produção textual não apontam, de forma exata, uma única TD solicitada pelo pesquisador, isto é, não solicitam um único tipo de enunciado relativamente estável:[5]

P(1) *Dengue* – Para realizar a atividade de acordo com as exigências da proposta, a criança poderia desenvolver, ao mesmo tempo, as TDs injuntiva e listagem, centrando seu texto numa *lista* do que *se deve e/ou não se deve fazer* para evitar a dengue.

P(2) *Descrição de experiência* – O escrevente poderia realizar as TDs descritiva, narrativa e injuntiva, centrando seu texto na descrição da experiência, e/ou em injunções para o estabelecimento adequado da experiência, e/ou em um narrar, que contasse a experiência realizada a outra pessoa (cf.Capristano; Oliveira, 2014).

P(3) *História triste* – Embora seja uma proposta direcionada à narrativa, o escrevente pode depreender também a necessidade de justificar a escolha por uma determinada história, o que configuraria

5 As TDs apontadas associativamente a cada proposta foram constatadas como realizações reais nos textos que constituem o *corpus* desta investigação.

uma TD argumentativa, além de inserir, em pontos diversos do texto, TDs descritivas, para a apresentação dos elementos do narrado.

P(4) *Candidatos à presidência* – A necessidade de produzir a TD carta direciona a outras TDs que tomam lugar no miolo da carta. Como nessa proposta o escrevente precisa falar sobre o que ele *acha* que os candidatos *deveriam fazer*, a TD argumentativa também toma seu lugar, já que surge a necessidade de justificar esse *achar*, como a TD injuntiva, diante da possibilidade de inserção de instruções/ordens/conselhos a esses candidatos.

P(5) *História de Chapeuzinho Vermelho* – A TD narrativa, nesta proposta, é clara para os escreventes, que também podem desenvolver TDs descritivas para a apresentação dos elementos do narrado. A solicitação de *mudança do final da história* suscita, pois, a necessidade de argumentar, apontando o porquê da mudança, ainda que seja para atribuí-la a uma exigência da própria proposta.

P(6) *Lista de compras* – A criança teria que desenvolver uma lista de compras, mas também injunções e descrições, que orientassem o destinatário àquilo que deveria fazer.

P(7) *Receita de bolo* – A TD receita culinária leva o escrevente a desenvolver as TDs listagem e injuntiva, já que é preciso listar os ingredientes e ordenar as ações.

P(8) *Relato de experiência* – As TDs relato, descrição e narração podem ser produzidas a partir dessa proposta, dado que, ao centrar-se no relatar uma palestra, o escrevente poderia também descrever o que foi apresentado nela e/ou contar isso tudo ao outro.

P(9) *Precisando de óculos* – Ao falar sobre a *anta*, além da descrição, torna-se necessária a TD argumentativa, a fim de explicar/justificar tais e tais características, comportamentos desse animal e dos que com ele estão relacionados.

P(10) *Sobre o quadro* – O escrevente poderia realizar as TDs descrição e argumentação, em texto centrado na descrição de seu desenho, mas também na explicitação da escolha por um determinado desenho.

P(11) *Convite para Érica* – A confecção de uma TD convite para o escrevente pode significar também a necessidade de argumentar, para que esse convite seja aceito.

As *mesclas de TDs*[6] apontadas nessa lista podem estar ligadas (i) à formulação das propostas ou (ii) à própria natureza complexa da TD solicitada. Exemplificando: quanto à (i), no caso da P(6) *Lista de compras*, a formulação da proposta instrui a produção de um texto em que outros enunciados relativamente estáveis, para além da lista de compra, fazem-se necessários. O mesmo ocorre na P(11) *Convite para Érica*, em que, num ambiente de competição, a criança associa à produção de um convite – o melhor da classe – a necessidade de aceitação desse convite pelo destinatário, o que leva à argumentação. Por outro lado, quanto a (ii), TDs complexas, como as solicitadas nas P(4) *Candidatos à presidência* e P(7) *Receita de bolo*, carta e receita culinária, respectivamente, são constitutivamente heterogêneas, já que outras TDs as compõem sintagmaticamente.

Somadas a (i) e (ii) devem estar as considerações de que: (iii) a criança oscila entre o que ela deveria escrever, conforme o modelo imposto pela escola, e o que ela *deseja* escrever (Soares, 2003); e (iv) a

6 O que se chama de *mescla de TDs* coincide, em grande parte, com o conceito de *ruínas de gêneros discursivos*, nos termos de Corrêa (2004), que pode ser entendido como lembranças de enunciados genéricos presentes na escrita (infantil, no caso do enfoque deste livro, mas também em outras) que indiciam representações que as crianças fazem dos modos relativamente estáveis com os quais enuncia(mos) na sua(nossa) vida, nas diversas práticas sociais. As ruínas indiciam a própria intergenericidade, distanciadas, portanto, de qualquer conotação negativa, e aproximadas de seu sentido *construtivo*, enquanto "partes mais ou menos informes de gêneros discursivos, que, quando presentes em outro gênero, ganham o estatuto de fontes históricas – retrospectivas *ou* prospectivas – da constituição de uma fala ou de uma escrita" (Corrêa, 2006, p.209, grifo meu). A opção por *mescla de TDs* está ligada, necessariamente, ao próprio entendimento de TD como tradições de falar/escrever que coincidem com gêneros discursivos, mas também com tipos textuais, atos de fala, construções linguísticas, formas, estilos etc. A aquisição de uma TD requer, ao mesmo tempo, um diálogo retrospectivo *e* prospectivo, com o que se repete em relação ao *já-dito* e a um *projeto de dizer*, com estatuto de fonte histórica e discursiva (naquilo que há de novidade em cada acontecimento discursivo). Assim, a composição de uma TD prevê a circulação do escrevente por outras TDs porque está aí subjacente o seu princípio de composicionalidade (sintagmática e paradigmática). No caso da aquisição do modo escrito de enunciar, esse circular está intimamente ligado àquilo que já é tradicional para a criança, naturalmente, perpassado pela oralidade, por exemplo, o diálogo cotidiano.

criança oscila quanto ao outro/destinatário que percebe e representa para si, escrevendo ora para o outro/destinatário representado pela instituição escolar, ora para o outro/destinatário representado pela figura do professor/pesquisador, ora para o outro/destinatário representado pelo *participante-interlocutor direto do diálogo cotidiano*, entre outros direcionamentos possíveis (Capristano; Oliveira, 2014).

No entanto, é preciso considerar, na direção de Capristano e Oliveira (2014), que os enunciados infantis que emergem dessas solicitações são gêneros escolares, equivalentes a TDs complexas escolares e caracterizadas: (1) pelo *locus* de solicitação e produção dos textos – o ambiente escolar de sala de aula; e (2) pela natureza escolar da atividade – com o acompanhamento das professoras responsáveis pelas turmas e, o que é importante nesse contexto, com a intervenção delas na produção dos textos, por meio de sugestões, respostas a questionamentos sobre *como escrever* etc. Trata-se de uma tradição de escrever que, caracterizada como tal, exige um tratamento mais pormenorizado, capaz de, a partir de sua complexidade, revelar outras TDs.

3.2. O sentido de adição na justaposição

Tomando como ponto de partida os dois tipos de adição entre sentenças, as simétricas e as assimétricas (cf.Pezatti; Longhin-Thomazi, 2008, de acordo também com a descrição analítica apresentada na Seção 2.1 do Capítulo 2), consideram-se como construções paratáticas justapostas de *adição* as definidas como *simétricas*. Na abordagem aqui desenvolvida, os membros da adição mostram-se independentes entre si, segundo as autoras citadas, mas são amplamente dependentes do contexto discursivo, já que é da adição dos membros paratáticos que depende, em grande parte, o desenvolvimento dos textos analisados. Por meio desse recurso, os sujeitos adicionam informações novas ou reapresentam uma informação dada, discursivamente relevante, e, nesse movimento, fazem o texto progredir, sem que para isso estabeleçam-se relações semânticas

entre as suas partes. É imprescindível que seja reconhecida, no entanto, a importância de fatores pragmático-discursivos, como a relevância (Grice, 1975) e as escalas argumentativas (Ducrot, 1983), por exemplo, para a determinação daquela ordem depreendida no texto e nenhuma outra.

O enunciado a seguir, desenvolvido a partir de P(1), proposta que oferecia à criança um *panfleto preventivo à dengue*, ilustra a relação de adição simétrica:

Texto (1)

Não deixe as boca das garrafas proalto Ø as
tanpas no lixo Ø põe nos cacos de vidro no
lixo si joga caco de vrid no chanão as
criança bote cortar e machucar intão
pufavor não joga caco de vrido no
chão tem muito crinaça que já machuco **[01/01]**

O texto inicia-se com a apresentação de algumas recomendações ao seu leitor/destinatário, numa TD que mescla a listagem e a injunção, em orações paratáticas justapostas: (1) não deixar as bocas das garrafas viradas para o alto; (2) deixar as tampas no lixo; e (3) colocar os cacos de vidro no lixo. Essas recomendações, que assumem feições injuntivas no texto, pelo uso dos verbos no modo imperativo, são somadas umas às outras de forma simétrica. Assim, numa lista de recomendações, desenvolve-se o texto a partir da inserção de informações novas, por justaposição, em cada membro do constructo paratático. Embora possa haver uma alteração na sequência de recomendações apresentadas – o que caracteriza a construção como simétrica –, há, pragmaticamente, entre elas um crescente de relevância que só pode ser estabelecido e depreendido no próprio texto. Ou seja, a inserção da terceira oração justaposta *põe os cacos de vidro no lixo* assume papel central para o desenvolvimento textual que segue a partir desse tema: *as crianças podem se cortar, se os cacos de vidro forem jogados no chão [...].* Esse desenvolvimento,

cabe destacar, ilustra um contexto em que o sujeito-escrevente oscila entre o que deveria escrever, respeitando o pedido feito na proposta, e o que efetivamente deseja escrever, ou seja, um alerta àqueles que podem provocar mal às crianças, jogando cacos de vidro no chão. Um caso em que a criança abandona a proposta inicial e centra-se naquilo que avalia como mais relevante.

A relação de adição, destacada em (2), ocorre em um texto desenvolvido a partir de P(3), proposta que pedia às crianças que contassem uma história triste.

Texto (2)
Eu só sei que ese dia foi
muito muito triste, eu avia ganhado uma mari-
taca. E femia ***ela gostava muito de***
brincar muito Ø viver livre voando pelo
ar e depois de quatro dias, fui até
lá dar comida a ela a cesi e...
ela tinha sido roubada e eu achei
a porta da gaiola aberta e pegada.
No barro foran dias e dias de triste-
za. **[02/03]**

Em (2), o texto inicia-se com a qualificação do *tempo do enunciado* como *um dia muito, muito triste* e, assim, destaca-se a atitude responsiva do sujeito-escrevente em relação ao que foi solicitado na proposta. A tradição narrativa desenvolvida por ele centra-se no roubo de sua maritaca e compõe-se, naturalmente, de um trecho em que descreve seu animal: *ela gostava muito de brincar Ø viver livre*. A inserção dessa descrição é feita por meio de orações paratáticas justapostas por adição simétrica, já que, no contexto, importa a apresentação dessas características da maritaca, sendo que a ordem não seria necessariamente fixa. Novamente, no entanto, há um crescente de relevância entre as características apresentadas no complexo em questão. A característica apresentada posteriormente, *viver livre*, completada, na sequência, pela justaposta *voando*, que especifica

como se dava esse *viver livre*, é fundamental para assegurar a argumentação em defesa do *roubo do animal*, que, se vivia livre, não tinha motivos para fugir. Ou seja, a sequência de orações paratáticas justapostas que descreve o animal é apresentada de forma que a soma das características é congruente com a apresentação do fato pelo escrevente, no sentido de somar *argumentos* em defesa de sua perspectiva acerca do roubo de seu animal.

Como ilustram as ocorrências de justaposição paratática com acepção aditiva, nos textos (1) e (2), embora não seja possível sustentar uma relação de sequência temporal entre essas orações, há uma relação discursiva que determina o arranjo delas no texto. No complexo paratático, essas orações desempenham, portanto, não só a função de inserir informações novas, fazendo o texto progredir, mas também, e intrinsecamente associada a essa função, a de apresentar a relevância pragmático-discursiva entre essas informações.

3.3. O sentido de tempo na justaposição

Nos casos em que a sequência paratática justaposta é assimétrica, podem ser acrescidas interpretações circunstanciais (conforme a Tabela 3.1). Na interpretação temporal, um membro do complexo relaciona-se a outro mediante uma sequência cronológica que apresenta valor icônico, como exemplificam os trechos destacados de (3) a (5):

Texto (3)
Maria você vaiter que ila
no tridico fazer augumas
compras Ø você pega a venida
e vai reto para cima Ø eu quero
que você traga 4 cebolas 5 peixe
2 quilo de açúca 12 duzia de ovos
6 bananas 9 ameixas 2 detergente
3 batatas eu tenho so 3 reais **[01/06]**

A fim de cumprir com a exigência da proposta (6), no Texto (3), mesclam-se as TDs injuntiva e listagem, numa configuração paratática justaposta, que apresenta: (i) uma ordem – *Maria, você vai ter que ir lá no Tridico fazer algumas compras*; (ii) uma explicação acerca do caminho que o outro/a destinatária deverá seguir para chegar ao destino – *você pega a avenida e vai reto para cima*; e, por fim, (iii) o que deseja que seja comprado – *eu quero que você traga [...]*. Há, entre essas orações justapostas, uma ordenação relacionada à sequência icônica das ações no mundo e sua apresentação no texto. Ou seja, como não é esperado que se diga o que deve ser comprado antes do pedido de realização das compras a alguém, a relação de anterioridade e posterioridade entre os componentes da construção paratática é imprescindível para o desenvolvimento discursivo do texto.

Note-se que há uma representação do outro/destinatário como *Maria*, a pessoa escolhida para fazer o que o se pede, enquanto interlocutor direto desse diálogo, mas há também a representação do outro/destinatário professor/pesquisador, que pode ser reconhecida na forma metódica como o sujeito-escrevente cumpre o que lhe foi proposto, segundo as instruções passadas pelo professor/pesquisador, na proposta 6.

Nos textos em (4), a seguir, desenvolvem-se duas receitas, uma de bolo de chocolate e outra de arroz, e nelas apresentam-se sequências de ações, em que aparecem mescladas, de forma não prototípica, as TDs listagem e injuntiva (modo de fazer), características das receitas. Em relação a esses textos, destacam-se: (i) a representação do outro/destinatário como aquele que recebe as instruções para a realização da receita, passo a passo e *online*, ilustrada pelo uso do pronome *você*,[7] que sinaliza o endereçamento desse enunciado a um outro/destinatário anônimo; (ii) o uso dos verbos no imperativo, associado

7 O uso de *você* em enunciados infantis verificados em receitas, relatos, entre outras, parece estar ligado a programas televisivos nos quais são ensinados fazeres diversos, entre eles, as receitas culinárias, a um público anônimo (cf. Capristano; Oliveira, 2014; Komesu, 2003), bem como à própria convivência com familiares – mães, avós – que, ao realizarem determinados afazeres, verbalizam enunciados de mesma natureza.

ao propósito de assegurar uma leitura e interpretação adequadas dos enunciados no modo escrito de enunciar;[8] (iii) a simultaneidade desses enunciados com o tempo/momento de sua enunciação, na mesma sequência icônica de ações explicitada na semântica emergente nas justaposições destacadas em negrito:

Texto (4)
Bolo de chocolate
Uma colher de sopa de mantega
uma chicara de açucar
depois coloque duas chicaras de farinha de trigo Ø
uma ou duas chicaras de leite

modo de fazer
mecher todos os ingredientes que você colocou
em uma hora ***e coloque em uma açadeira***
***untada Ø espere assar* e** bom apetite

arroz
coloque uma cebola picada em uma
panela com óleo em seguida coloque o
alho e deixe fritar ***depois coloque o***
arroz escolhido Ø poe sal Ø mecer um
pouco e poe a agua Ø tire os grãos
de arroz do canto da panela
e pegue a tampa e tampe mais
não pode fechar tudo tem que deixar

8 No português brasileiro, eventos de fala menos formais (mais dialogais) favorecem o uso do imperativo associado ao indicativo, enquanto eventos mais formais (menos dialogais) favorecem o uso do imperativo associado ao subjuntivo (Scherre, 2007). Apesar disso, a natureza dialogal dos enunciados infantis, marcada na própria sintaxe e em construções como *e bom apetite, isso é só*, parece indicar que o uso de verbos associados ao subjuntivo, em enunciados como (4), pode estar ligado à tentativa de garantir sua interpretação mais adequada, bem como à representação do outro/destinatário instituição escolar, que reforça outras formas no universo linguístico da criança.

um boraco depois do ponto tampe
isso é só. **[01/07]**

A assimetria das construções paratáticas justapostas temporais está associada à não reversibilidade de sua ordenação. É semelhante ao que ocorre no exemplo a seguir:

Texto (5)

Purificador de água
Vamos precisar de:
uma garrafa descartavel de uma tesoura
pedra, areia fina e areia grossa.
depois ah pegar a tesoura Ø corte a garrafa **e**
vamos usar a parte de cima e a debaixo
a de cima e como um funil e bota primeiro
a areia fina e de pois areia grossa e pedras
pegue agua suja e bote dentro do funil e o
algodão depois usar a parte debaixo e vai co-
meçar purificar a água. **[02/02]**

No enunciado em (5), o relato dialoga com a receita culinária quanto: (i) a seus aspectos formais, embora apresentados não convencionalmente, a saber: uma lista de itens necessários para a realização da experiência – *vamos precisar de: uma garrafa descartável de uma tesoura pedra, areia fina e areia grossa* – e o modo de fazer; e (ii) ao propósito instrucional, presente também em outras TDs.

O enunciado, em primeira pessoa do plural, marca uma junção entre o *eu*, que enuncia, e o outro/destinatário, a quem o *eu* se dirige, sinalizando proximidade/envolvimento entre o escrevente e o outro/destinatário representado por ele. A natureza da tradição, no entanto, acaba levando à variação, nesse projeto de dizer, entre essa interlocução mais participativa e uma mais injuntiva, em que, a partir do uso de formas diferentes de marcar o imperativo (*pegar* a tesoura, *corte* a garrafa, *bota* primeiro a areia fina), codifica-se o

teor fortemente instrucional do enunciado. A variação na forma de marcar o imperativo, ilustrada nesse texto, reafirma o que foi sinalizado em relação ao texto anterior: a interpretação desse aspecto como um índice de enunciados tipicamente menos formais e de natureza dialogal, que, assim, sinalizam uma circulação do escrevente por diferentes modos de conceber sua relação com a escrita diante dos seus objetivos no enunciado que desenvolve. A heterogeneidade da escrita fica aí indiciada também pela interjeição *ah*, que pode ser associada ao trazer à memória os passos da experiência e, dessa forma, garantir o cumprimento do propósito da tradição em que seu enunciado se desenvolve.

A simultaneidade desses enunciados com o momento de sua enunciação, fator preponderante na constituição semântica dos complexos justapostos destacados, revela, também nesse enunciado, a relação icônica entre texto e mundo, o que fica indiciado, da mesma maneira, em *e vai começar a purificar a água*, no final do texto.

Além de à ordem icônica de seus membros, construções paratáticas do tipo ilustrado pelos textos de (3) a (5) podem estar atreladas também à semântica dos verbos que indicam sequenciamento no tempo, bem como a outros aspectos, como a interferência de tempos verbais gêmeos e modos verbais diretamente ligados aos objetivos que se colocam naquela prática discursiva. A análise dos parâmetros de explicitação, identidade e animacidade do sujeito sintático, nessas construções, pode indicar o seu grau de integração sintática.[9] Nos dados investigados, os sujeitos são sempre animados – o que está diretamente associado à tradição narrativa,[10] recorrentemente identificada nos textos –, na maior parte das ocorrências são também idênticos, aparecem de forma explícita e, quando elípticos, são

---

9 Os estudos mostram que, quanto maior for a integração sintática (o que indica estágio avançado de gramaticalização, segundo Heine et al., 1991), maior será o uso de anáfora zero para marcar sujeitos idênticos e mais recorrente será o traço [-animado] (cf. Lima-Hernandes, 2008, p.6).

10 A narrativa, enquanto tradição de dizer/escrever, mostra-se recorrente, nesses dados, como forma de atuação na composicionalidade de outras tradições (Longhin-Thomazi, 2011).

claramente recuperados no contexto. Sendo assim, o entrelaçamento semântico-discursivo das paratáticas justapostas temporais não equivale a um alto grau de integração entre as orações que compõem o complexo, que, portanto, encontra-se em um estágio menos adiantado de gramaticalização.

Embora a integração sintática entre as orações deva ser caracterizada em um nível baixo, a integração discursiva deve ser caracterizada como imprescindível para a natureza das relações temporais identificadas. São os objetivos discursivos dos textos que impõem a sequenciação dos fatos apresentados em ordenação icônica. A relação entre o antes e o depois garante ao texto o traço de prática que tem objetivos a alcançar.

Segue o Texto (6), em que a relação de *tempo simultâneo* pode ser depreendida:

Texto (6)

a capelzinha vernelha

. Era uma vez una mulher chanado
Maria. Ela tin una filha chamada Ro-
berta nas chanavam ela de Chapel-
sinho vernelho porque ela tinha uma
linda capa vemelha. Um belo dia
dona Maria mandou Chapelsinha
levár algus doses para vovó e a
dona Maria falou – filha va para
o caninho mais longo para o lobo
não te pegar e não conversar con
estranho viu.
. E lá foi apelsinho vernelho,
mas no meio do caninho "rac!" ai
falo a chapelsinho – quem me arran-
hou descupe minha menina, era o
lobo desfarsado de lenhador.

> "uuuuu"! vejo que você está indo pa-
> ra a casa da vovó e pelo canin-
> ho mais longo va por ali esta
> ben. E ela foi mas o lobo chego
> prineiro e prendeu a vovó e lá
> está a capensinho. que boca grande
> é para comer vosê ***socorro,***
> ***socorro, socorro*** Ø um guarda.
> ***. Que estava pasando escutou***
> ***e foi lá.*** Alén de ter salvado
> [verso da folha]
> a vovó matou o lobo. **[02/05]**

A TD *Era uma vez*, recorrente na abertura de tradições narrativas identificadas como *contos/histórias infantis*, cuja função é indefinir a temporalidade do que é contado, inaugura o Texto (6). Trata-se de uma narração, com inserção típica de trechos descritivos e discursos diretos, dentre eles o que configura o pedido de socorro da personagem, após a ameaça do lobo. Em um mesmo momento, esse discurso é proferido pela personagem Chapeuzinho e ouvido pela personagem guarda, de forma icônica ao que ocorreria no mundo. No texto, no entanto, é apresentado dramaticamente o pedido de socorro e, em seguida, de maneira justaposta, o fato de que o guarda, que estava passando, foi até lá, porque escutou. Entretanto, na justaposição das orações, não se perde o sentido de simultaneidade no tempo, porque os membros paratáticos encontram-se inseridos num determinado contexto discursivo.

3.4. O sentido de causa na justaposição

Na ausência de juntores explícitos, o sentido de *causa* manifesta-se discursivamente, nesse tipo de construção, assim como foi mostrado em relação às noções de *adição* e *tempo*. Dessa forma, o sentido de causalidade assumido neste livro excede o domínio

lógico-semântico e se efetiva à luz de relações discursivas, intrínsecas ao conhecimento de mundo dos participantes da interação (Ziv, 1993, 1997).[11]

Seguindo essa perspectiva, as paratáticas justapostas, mesmo sem marcas linguísticas explícitas, licenciam uma leitura causal, desvinculando, dessa forma, a representação conceitual e linguística da causalidade, mas, ao mesmo tempo, atrelando a representação conceitual a aspectos pragmático-discursivos, apreendidos no contexto.[12] Nessas condições, as construções paratáticas justapostas nos textos analisados permitem, contextualmente, a apreensão de leituras causais, dentro da polissemia semântica desse domínio, realizando, na grande maioria dos casos, causais de conteúdo sócio-físico (Sweetser, 1991), do tipo *causa-efeito* ou *asserção-explicação*, conforme, respectivamente, os exemplos extraídos dos textos (7) e (8).

Texto (7)

Usando oculos
Anta.
A femia é maior doque o macho o filhotes e quinem a mãe ***a anta não enxerga direito Ø ela fica trombando nas arvores Ø ela gostadecoisa salgada Ø os cassadores pôm sacolas de sal*** e quando chóve molhaosal
e as coisas que ela come ficão salgadas e também
ela é muito grande ela é grande do tamanho de
um elefante éla é mamifera. **[01/09]**

---

11 Esse entendimento aproxima-se de uma categoria básica para a representação do conhecimento humano que abrange uma polissemia semântica – *causa, consequência, razão, explicação* e *justificativa.*

12 Esse fenômeno foi também investigado por Ziv (1997) para construções do inglês. O autor mostra que interpretações causais podem derivar de princípios associados à relevância (Grice, 1975) e ao conhecimento de mundo, em estudos de paratáticas justapostas, paratáticas com *and,* bem como construções não finitas de gerúndio e particípio, além de construções relativas. Sobre construções relativas com valores circunstanciais, ver também Longhin e Lopes-Damasio (2014).

Texto (8)

Mai hoje eu apredi **como**
cuida do ovido itudo mais
é ***muintacoisa Ø não daprais***
prica porque é coisa dimais ite
uma cordinha que sobe ate
u selepru e tanbei que tetrês
ossino **[01/08]**

No Texto (7), produzido a partir da P(9) *Precisando de óculos*, o sujeito-escrevente se dirige ao outro/destinatário pesquisador/professor a partir do título, *Usando óculos*, que liga seu enunciado ao que foi enunciado na proposta. No entanto, o tema de seu dizer é apresentado de forma ainda mais específica, de modo que o título *Anta* indicia a recuperação de outra representação de destinatário, enquanto interlocutor direto que não conhece o animal sobre o qual falará e que, portanto, justifica a descrição que será apresentada. Nessa cena, o sujeito-escrevente representa a si mesmo como alguém que detém conhecimentos necessários para apresentar um determinado animal ao outro/destinatário, representado como aquele que não conhece esse animal, quando, na realidade, também acabou de ser apresentado a ele, como mostra a última comparação *ela é grande do tamanho de um elefante*.

Os enunciados são filtrados, portanto, basicamente, em tradições descritivas, associadas a argumentativas, já que algumas características do animal que é apresentado e daqueles que com ele se relacionam (como os caçadores, por exemplo) são explicadas. Na primeira sequência binária em destaque, *a anta não enxerga direito Ø ela fica trombando nas árvores*, o fato de não enxergar direito é entendido como a razão de as antas ficarem trombando nas árvores. Na segunda, *ela gosta de coisa salgada Ø os cassadores* põem sacolas de sal, o fato de elas gostarem de coisas salgadas é entendido como a razão da atitude dos caçadores. Nessas sequências, a ordem temporal icônica e a semântica verbal tipicamente de ação ou evento disponibilizam

para os enunciados a interpretação causal. No plano informacional, cada par do complexo causal é responsável pela apresentação de uma informação nova que, no plano prosódico, codifica-se em unidades entoacionais distintas. A relação de causa-efeito entre essas informações novas, em orações entoacionalmente independentes, é, entretanto, codificada no contexto, a partir do conhecimento de mundo (recém-adquirido) do sujeito-escrevente.

No Texto (8), produzido a partir da P(8) *Relato de experiência*, o sujeito-escrevente dirige-se ao outro/destinatário *Mãe*, representado como participante-interlocutor direto do diálogo, mas deixa indícios também de um outro/destinatário constituído pelo pesquisador/professor, que é quem torna necessária a argumentação em relação aos motivos de não se sentir em condições de *relatar/explicar* a experiência realizada. O diálogo com esse outro/destinatário parece também encontrar eco no trecho *e tem uma cordinha que sobe até o cérebro e também que tem três ossinhos*, informações talvez *relembradas* pelo professor/pesquisador ao aluno no momento da produção do texto.

De forma mais pontual, na sequência binária – é muita coisa Ø não dá para explicar –, a asserção é muita coisa, que surge a partir do início do texto, em que o sujeito-escrevente diz ao seu interlocutor que aprendeu como cuidar do ouvido e tudo mais, é a base do adendo explicativo *não dá para explicar*, ou seja, *não posso explicar tudo o que aprendi, porque é muita coisa/é coisa demais*. Há, nesse contexto, no plano discursivo, um adendo que justifica a asserção inicial. Como no exemplo anterior, no plano informacional, cada par do complexo causal é responsável pela apresentação de uma informação nova que, prosodicamente, é codificada em unidade entoacional distinta. Novamente, é o conhecimento de mundo do sujeito-escrevente que sustenta a relação de causalidade apreendida no contexto. Em outras palavras, é a partir de uma avaliação pessoal acerca das condições de seu discurso que o sujeito-escrevente faz uma afirmação e um adendo, entre os quais se estabelece uma relação de causa do tipo *asserção-explicação*.

De acordo com Ziv (1993), portanto, o sentido causal, nas paratáticas justapostas, é legitimado, contextualmente, por princípios de

ordem discursiva. A noção de tempo, em certas instâncias, alimenta a leitura de causa, dado que a sucessão temporal entre os eventos no mundo traduz-se, linguisticamente, na ordenação de orações assimétricas, ligadas a uma ordem icônica, que faz convergir mundo e linguagem. Nessa ordem icônica, a interpretação do que vem antes como causa, como ocorre nas ocorrências do Texto (8), e asserção, como na do Texto (9), e o que vem depois como efeito/explicação, respectivamente, é bastante natural: é natural a anta trombar nas árvores, porque não enxerga; os caçadores colocarem sacolas de sal, porque as antas gostam de sal e eles querem atraí-las; alguém não conseguir explicar algo porque esse algo lhe parece muito complexo (*coisa demais*).

No entanto, além da relação temporal, que é básica nas construções em questão, a relação de causa depende do contexto, que pode legitimar ou não a implicação de causa-efeito, a partir do conhecimento do sujeito-escrevente e de suas crenças acerca do mundo. A noção de causa, nas paratáticas justapostas, é, pois, fortemente discursiva, sustentando-se não só em traços do contexto linguístico, como a ordem icônica das orações e a significação verbal, como também, e principalmente, em esquemas enunciativo-discursivos dos modelos e expectativas de mundo. Esses esquemas são particularmente relevantes e, por isso, recorrentes em contextos marcados pela tradição de apresentar um determinado ponto de vista, chamados correntemente de argumentativos.

3.5. O sentido de contraste na justaposição

Neste trabalho, a configuração de contraste é compreendida, nos moldes de Pekarek-Doehler et al. (2010, p.4), não como uma operação lógica, ou simplesmente uma relação semântica entre duas construções predicativas conectadas de forma paratática, mas como uma *atividade discursiva* que indicia a movimentação do sujeito para a construção dos sentidos do texto, ainda que essa movimentação não esteja marcada morfossintaticamente. Esse sentido pode ser apoiado por uma série de outros meios sintáticos, léxico-semânticos

e prosódicos, que auxiliam na criação de paralelos para estabelecer diferenças, refutações que conferem aos enunciados funções argumentativas a partir do conhecimento de mundo e das expectativas do sujeito-escrevente.

Algumas dessas funções são alimentadas, de forma mais pontual, por correlatos linguísticos, como os destacados em (9) e (10), outras se constituem de forma mais global, em dependência discursivo-contextual, como em (11).

Texto (9)

Eu fiz no meu quadro o sitio do
pica-pau amarelo, Ø eu só deze-
nhei a quilo porque eu não
tinha nada para fazer.
Meu dezenho tem: a emilia,
a narinho e o Pedrinho,
arvores e o sol e as nu-
vem. **[02/10]**

Em (9), a sequência binária de ordem rígida – *Eu fiz no meu quadro o sítio do pica-pau amarelo, Ø eu só desenhei aquilo porque eu não tinha nada para fazer* – marca o contraste decorrente do uso de *só*, associado à negação *não tinha nada para fazer* que integra a causal que compõe, por sua vez, o segundo membro paratático. Diante da P(10) de esboçar um quadro e depois descrevê-lo, o sujeito-escrevente, não se sentindo inspirado, cumpre a atividade, mas deixa indícios do contraste presente no momento em que argumenta em relação à sua escolha. Nesse enunciado, o escrevente simula uma interlocução entre duas figuras, a própria criança, que representa a si mesma, e outra em que representa um outro/destinatário que, ao mesmo tempo, coincide com um participante-interlocutor direto do diálogo e o professor/pesquisador. Diante dessa representação e do que lhe foi proposto, no contexto formal da escola, a criança escrevente cumpre sua tarefa, pontuando-a com a marcação de contraste.

A negativa explícita aliada ao paralelismo sintático para marcação de contraste pode ser observada também no enunciado em (10), produzido a partir da P(4) *Carta à presidência*, em que o sujeito-escrevente, nas tradições injuntiva e argumentativa, estabelece um diálogo direto com o seu outro/destinatário, *José Serra*.

Texto (10)

José serra
. Ce você ganhar terá de mostrar agi-
lidade você terá que fazer para tirar
as pessoas da rua ***dar comida para que***
eles não passe fome Ø você não ***fas isso***
seu fosse você ia fazer isso Ø você não
mostra vergonha ajude nos pense naqueles
que estão sofrendo agora você não pensa
sua bola de futebol ajuden eles fazer isso
você estará colaborando. **[02/04]**

Nesse enunciado fortemente dialógico,[13] há duas sequências paratáticas justapostas nos pares, que se seguem: (i) *dar comida para que eles não passem fome Ø você não faz isso* e (ii) *se eu fosse você ia fazer isso Ø você não mostra vergonha*. Em (i), o contraste é estabelecido pelo escrevente entre o que o candidato *deveria fazer*, mas *não faz*, na avaliação deste escrevente, representado como *eu* que se dirige ao outro, identificado. Em (ii), inserida imediatamente, de forma recursiva, o primeiro par, composto por uma condicional, coloca em contraste esse *eu*, que se hipotetiza no lugar do outro, e o outro (*você*) apresentado na segunda oração do complexo. Nesse par, estão subjacentes, numa integração discursiva, duas posturas distintas: *você não*

13 Diferentemente do que se constata em enunciados relativamente estáveis como as receitas, conforme apontamentos anteriores neste capítulo, a representação do outro como aquele a quem o enunciado se destina não é mais anônima. Trata-se, nessa direção, de um participante-interlocutor direto, identificado, no enunciado, e que preenche, portanto, a referência do pronome *você*.

faz isso, porque você não tem vergonha e isso o faz diferente de mim, que faria isso [e que, portanto, tenho vergonha]. A negativa (*fazer* × *não fazer*), acrescida a posições pessoais avaliadas e qualificadas de formas distintas pelo escrevente (a do *eu* × a de *você*), marca diferenças de perspectivas, a partir da perspectiva do sujeito-escrevente, que, legitimadas por princípios do mundo real – nesse caso, ligados a um conjunto de posturas esperadas por parte de políticos –, dão margem à leitura de constraste.

Também no texto que segue, o contraste é marcado por uma oposição entre *eu* e *você*. Apesar disso, o direcionamento discursivo, em (11), é distinto daquele em (10):

Texto (11)
Para Érica
Como você vai, *mesmo não*
conhecendo você já poso saber
como você é jornalista e
eu conheço jorna lista como
a palma da minha mão.
. Você gosta de dezenhar
porque **eu adoro dezenhar,** Ø você
deve gostar de escrever olhe um
dos meus dezenhos
[desenho]
. Queria convidar você para
vim aqui na chase abraços de
João **[02/11]**

No enunciado em (11), produzido a partir da P(11) *Convite para Érica*, estão presentes traços tradicionais de convites, como o endereçamento *Para Érica* e o propósito explícito do ato *Queria convidar você para vim aqui na classe*. Há, entretanto, aspectos que ligam esse enunciado à tradição de convidar pessoas oralmente, que remetem a um diálogo, muitas vezes informal, e que se inicia com uma tentativa de aproximação do interlocutor, verificada em *Como você vai?* e que

se estende por todo o desenvolvimento do texto, em que o sujeito--escrevente investe nessa aproximação, mesmo em um contexto que a desfavoreça.

Assim, a relação contrastiva está presente em todo o desenvolvimento de (11), sendo codificada de formas diferentes. No início, o sujeito-escrevente afirma que *mesmo não conhecendo você, já posso saber como você é: jornalista*. Ou seja, representando seu outro/destinatário participante-interlocutor, a partir de seu conhecimento de mundo sobre o que é e como é um jornalista – o que afirma conhecer *como a palma de sua mão* –, o sujeito-escrevente, embora não conheça a "pessoa" jornalista, consegue estabelecer expectativas em relação a ela e projetar seu propósito discursivo de tentar aproximar--se desse outro/destinatário, diferentemente do que se observou no texto anterior.

Outro indício dessa tentativa de aproximação materializa-se na pergunta *Você gosta de desenhar?* A inserção desse ato de perguntar é justificada pela paratática causal *porque eu adoro desenhar* (o que, por sua vez, é ilustrado com a apresentação de um desenho no texto). No entanto, recursivamente, essa oração passa a funcionar no par justaposto *porque eu adoro desenhar Ø você deve gostar de escrever*, que, em seu binarismo ordenado, estabelece novamente um contraste, marcado no léxico (*desenhar* × *escrever*), mas, principalmente, no discurso. Ora, se o escrevente conhece os jornalistas como a palma de sua mão, é de se esperar que seja de seu conhecimento que jornalistas gostam de escrever. Esse contraste não obscurece, contudo, o desejo de aproximação do outro, marcado e reforçado, por esse sujeito. Toda essa estratégia discursiva que explicita a tentativa de aproximação *eu*-outro/destinatário, mesmo em um contexto marcado por contrastes, justifica-se no intuito de enunciar um convite a esse outro/destinatário e tê-lo aceitado. O melhor convite da classe seria, para o escrevente, aquele que tivesse mais chances de ser aceito.

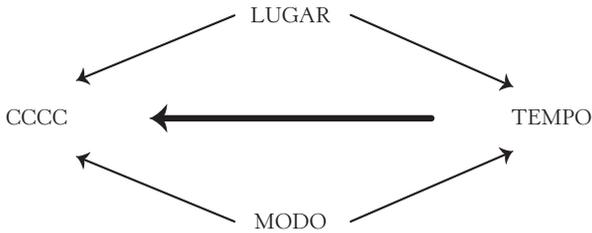
4
Junção e movimentação de sentidos

Começo...

Este quarto capítulo está diretamente voltado à abordagem dos contextos de parentescos semânticos, analisados a partir dos resultados apresentados por Kortmann (1997).[1] Toma-se desse autor a concepção de um espaço semântico de relações interoracionais, em macronível, constituído de quatro conjuntos: *locativas*, *temporais*, *modais* e *CCCC* (causa, condição, contraste e concessão). De acordo com o autor – e desconsiderando a intricada estrutura interna de cada um desses conjuntos (principalmente o *temporal* e o *CCCC*) em micronível –, existem afinidades mais fracas entre os sistemas de relações *locativas* > *temporais*, *locativas* > *CCCC*, *modais* > *temporais*, *modais* > *CCCC*, e existem afinidades mais fortes entre os sistemas *temporais* e *CCCC*, tal como ilustra o Esquema 4.1.

---

1 Kortmann (1997) realiza um estudo tipológico e histórico de subordinadores adverbiais em línguas europeias e oferece uma alternativa aos tradicionais *clines* de mudança semântica subjacentes aos trabalhos voltados à mudança linguística via gramaticalização, tal como o conhecido *cline* PESSOA > OBJETO > ATIVIDADE > ESPAÇO > TEMPO > QUALIDADE, de Heine, Claudi e Hünnemeyer (1991).

Esquema 4.1 – Macroestruturas do universo semântico

Fonte: Kortmann (1997).

O Esquema 4.1, caracterizável como um mapa, tridimensional e similar aos modelos de moléculas em química, é capaz de ilustrar, nesse nível, as principais rotas de inferência, em termos de noções *fonte* (mais concretas ou menos abstratas) e noções *alvo* (menos concretas e mais abstratas), no âmbito dos parentescos semânticos em contextos de polissemia.[2] Dessa forma, é produtivo para explicar a mudança semântica em canais de gramaticalização, numa perspectiva filogenética, mas o é também para explicar polissemias que se identificam em espaços de parentescos semânticos, agora numa perspectiva ontogenética.[3]

2 Segundo Sweetser (1991), a complexidade pode ser analisada por meio da ambiguidade que decorre da existência dos MJs em inúmeros contextos passíveis de interpretação. Segundo a autora, existem evidências de que um mesmo juntor cria relações semânticas ligadas à sequência de ações no mundo, às marcações de raciocínio e às partes de uma argumentação. Essas afirmações emergem da unidirecionalidade das mudanças semânticas e dos caminhos para o entendimento da polissemia dos MJs, conforme proposta de Kortmann (1997), e do surgimento mais tardio das relações semânticas mais complexas se tomadas no campo da abstração e da mudança linguística.

3 Vale destacar que, com isso, não se está assumindo, previamente, uma direcionalidade no processo de aquisição de MJs em relação às acepções que ajudam a codificar, nos textos, no sentido de que uma acepção mais abstrata só seria usada depois de outra mais concreta. Está-se, unicamente, assumindo que as rotas, observadas nos caminhos de mudança, ao longo do tempo, são também produtivas para orientar a interpretação das ambiguidades/polissemias dos usos juntivos por crianças em contexto de aquisição da escrita.

Então, é possível observar que as relações semânticas podem ter mais ou menos afinidades entre si. Por exemplo, todas as relações podem dar origem a *CCCC*, contudo, *lugar* e *modo* não possuem afinidades entre si, embora alimentem os outros sistemas. O sistema *temporal* é dotado de maior relevância na derivação de outras relações semânticas mais complexas (*CCCC*), o que é indicado, no Esquema 4.1, pela espessura das setas.

De acordo com Longhin-Thomazi (2011, p.153), nessa mesma direção,

> as trajetórias que tipicamente levam à emergência de subordinadas adverbiais causais e condicionais, nas línguas europeias, são:
>
> CAUSA > Simultaneidade, Anterioridade, Término, Modo, Similaridade;
> CONDIÇÃO > Contingência, Simultaneidade.

Kortmann então divide os processos de mudança linguística unidirecionais em relação a noções *fonte* e *alvo*, pontuando que algumas relações interoracionais são mais propícias de serem fonte ou origem de mudanças, ao mesmo tempo que outras funcionam como alvo. Para uma exemplificação, o autor escolhe a categoria *tempo* (exemplificada pelo MJ *quando*), que funciona como fonte para codificar a noção mais abstrata de *condição*. Também entre os domínios fonte está a categoria *modo*, que dá origem às relações de *similaridade*, *comparação* e *causa*. Entre os alvos, para Kortmann (1997), apresentam-se *concessão* e *contraste.* Afirma-se, com o autor, que essas relações são perceptíveis nas línguas naturais, nas quais se reconhece uma ordem, no *continuum* de complexidade semântica.

Com esse raciocínio, em concordância com Lopes-Damasio (2011, p.104), uma das vantagens dessa perspectiva é o entendimento macroestrutural do espaço semântico que os juntores ocupam nas relações interoracionais, de tal forma que pode fornecer subsídios para a compreensão das regras e limitações da ambiguidade na trajetória da mudança semântica e também na aquisição

da escrita, focalizada neste livro. Esses resultados são válidos tanto para a filogênese quanto para a ontogênese das línguas, uma vez que Kortmann (1997) afirma que o estudo das línguas europeias, em sua diacronia, bem como a aquisição da língua pela criança, permite concluir que as relações semânticas revelam uma organização em termos de parentescos semânticos.

Propõe-se, de acordo com esses pressupostos, e baseando-se no Esquema 4.1, o exame das ocorrências de MJs, na escrita infantil, em conformidade com os parentescos entre as noções de *adição*, *alternância*, *comparação*, *tempo*, *causa*, *condição* e *contraste*, sempre partindo da relação concreto > abstrato.

4.1. Parentescos com o sentido de adição

Os resultados de uma investigação voltada exclusivamente a MJs *aditivos* mostraram que, das 108 ocorrências de MJs com essa acepção, 62 (57,41%) foram constatadas em contextos de parentescos semânticos. Atesta-se, nesses contextos, a produtividade do parentesco semântico entre *adição* > *tempo posterior*, reconhecido em 47 ocorrências (43,51%), e, em seguida, do parentesco entre *adição* > *causa*, em 11 ocorrências (10,18%). Apesar da frequência reduzida, chama-se a atenção também para o trânsito entre *adição* > *condição* (1/0,92%) e *adição* > *contraste* (3/2,77%), especificamente para aquilo que indiciam, na escrita infantil, em termos da forma como os sujeitos experimentam as diferentes possibilidade de sentido, consideradas mais abstratas, em correlação com a arquitetura sintática.

Diante desses dados, ressalta-se que, no universo aditivo com trânsito semântico, 75,8% equivalem ao parentesco com *tempo posterior*. Esse dado ressalta a relevância dessa noção para a organização dos textos escritos pelas crianças, bem como para a habilitação das leituras mais abstratas de *causa*, *condição* e *contraste*, de acordo com os resultados de pesquisas voltadas para a mudança linguística, os quais colocam a noção de *tempo* como fonte prototípica de todas

essas outras, de acordo com o Esquema 4.1, extraído do trabalho de Kortmann (1997).

Na sequência, passa-se a detalhar essa análise a partir da Tabela 4.1.

Tabela 4.1 – Adição e parentescos semânticos

EH	EV	MJ	Ocorrências	
(1)	ADIÇÃO (46/42,59%)	P (46/100%)	e (20/43,47%) Ø (14/30,43%) e também (8/17,39%) que (2/4,34%) _ (1/2,17%) também (1/2,17%)	(a) É APROFES-SORA TAMBEM COMTA ESTORIA Ø NOS TAMBEM ESTAMOS FAZEN DO UM TIATRI-NHO É TAMBEM NOS VAITE EDU-CAÇÃO FI ZICA **[04/10]**
(2)	TEMPO POSTERIOR (47/43,51%)	P (47/100%)	Ø (20/42,55%); ai (15/31,91%); e (7/14,89%); _ (4/8,51%); aí depois (1/2,12%)	(b) ALEO Ø ÓLEO AGUDAM Ø PELO: OVIDO **[01/16]** (c) BIGORNA _ ISRIBU _CARACO Ø CORDARÃO _SELERO **[02/02]**
(3)	CAUSA (11/10,18%)	P (11/100%)	Ø (9/81,81%) e (2/18,18%)	(d) QUANDO A AGUA EMTRANO OUVIDO Á DOR LATEJA DE MAIS É SAISERA **[02/10]** (e) RENATA EU ECREVO ESTA CARTA PÔRQUE VOCÊ É MUIMTO LEGAL Ø VOCÊ É MUIMTO BONITA **[04/10]**
(4)	CONDIÇÃO (1/0,92%)	H (1/100%)	e (1/100%)	(f) NÃOU PODE PORCOSA NO OVIDO POR QUE MACHUCA **E** A VOES NÃOU ENTRA **[02/18]**

EH	EV	MJ	Ocorrências	
(5)	CON-TRASTE (3/2,77%)	P (3/100%)	Ø (2/66,66%) e (1/33,33%)	(g) EU NÃO TEM NHO ESSACOMIDA Ø EU SSO TEM NHO MILHO **[05/10]** (h) SABE PORQUE SEIPRI EU VEINHO **E**OS DIAS EU NÃO VEINHO PORQUE EU CHEGO ATRASADO **[04/12]**

Além das informações relativas aos eixos horizontal (EH) e vertical (EV), já destacadas no Capítulo 2, a Tabela 4.1 traz também as informações relativas: (i) ao tipo de taxe por meio da qual os parentescos semânticos se organizam sintagmaticamente, seguidos pelas suas frequências; (ii) aos MJs observados em cada um desses trânsitos semânticos, com suas respectivas frequências de uso; e, por fim, (iii) às ocorrências que os exemplificam.

Como já fora explicitado anteriormente neste livro, no universo da junção com acepção *aditiva*, na escrita infantil, destacam-se, pela alta frequência de uso, os mecanismos *e* e *justaposição*. Um dado interessante é que esses mecanismos mais frequentes, no universo geral da adição, são aqueles de que os sujeitos-escreventes lançam mão, nos parentescos entre *adição* e as noções mais abstratas de *causa*, *condição* e *contraste*, observados com frequência menos alta nos dados, a saber, com 10,18%, 0,92% e 2,77%. Vale destacar também a alta frequência de *aí*, na relação de parentesco semântico com tempo posterior.

A ocorrência (a), em (1), já foi analisada no Capítulo 2, em que se tratou de focalizar os usos prototípicos da noção de *adição*. Em (2), são explicitados os usos de adição com parentesco semântico de *tempo posterior*, correspondentes a 47 ocorrências (43,51%), todas na arquitetura paratática, com os MJs *justaposição* (20/42,55%), *aí* (15/31,91%), *e* (7/14,89%) _ (4/8,51%) e *aí depois* (1/2,12%). As

ocorrências, em (b) e (c), já apresentadas e discutidas no Capítulo 2, alinham-se à adição assimétrica, em que a alteração da ordenação das orações não é habilitada por haver entre elas uma sequência cronológica icônica que ou recupera a ordenação dos fatos no mundo, como as duas ocorrências aí apresentadas, ou indica uma escala argumentativa (DUCROT, 1983), por exemplo, para a determinação da ordenação das orações no texto.

As ocorrências em (3) ilustram usos da adição que permitem a identificação de parentesco semântico com *causa*. Num total de 11 ocorrências (10,18%), o parentesco semântico entre *adição* > *causa* ocorre exclusivamente em contextos paratáticos e com os dois MJs mais recorrentes nos dados, *justaposição* (9/81,81%) e *e* (2/2/18,18%). Os exemplos, em (d) e (e), mostram que a ordem entre a apresentação da causa e do efeito pode variar, já que, em (d), tem-se a sequência *causa-efeito – a água entra no ouvido (causa) a doer lateja (efeito) e sai cera (efeito)*, enquanto em (e), tem-se a ordenação *efeito-causa – eu escrevo esta carta (efeito) porque você é muito legal (causa) e [porque] você é muito bonita (causa)*.

No entanto, apesar de os dados revelarem as duas sequências possíveis – com frequência expressiva, inclusive, daquelas em que o trânsito entre adição > causa é constatado em contextos em que se adiciona uma segunda causa ou um segundo efeito no complexo –, a reversibilidade dos membros oracionais, em cada texto, não é possível, devido ao fato de que a segunda oração – (d) *e sai cera*; (e) *[porque] você é muito bonita* – adiciona um significado intrinsecamente relacionado àquele das orações antecedentes no complexo causal – (d) *quando a água entra no ouvido, a dor lateja demais*; (e) *eu escrevo esta carta, porque você é muito bonita* –, numa sequência em que o efeito aparece após a causa, como vemos em (d), ou em que o efeito, com papel de explicação, aparece antes da causa, com papel de afirmação, como vemos em (e). Nos dois casos, a ordenação icônica associa-se à assimetria entre as porções componentes do complexo.

Em (4 (f)), apresenta-se a única ocorrência do trânsito entre *adição* > *condição*, realizado com o MJ *e* que, ao inserir uma informação nova no texto, permite a inferência da noção mais abstrata de

condição (*se machuca, a voz não entra*). É imprescindível destacar que a condicionalidade depende, ainda, da noção de causa, marcada no complexo pelo uso de *porque* (*porque machuca e a voz não entra*) e ocorre, portanto, de acordo com um contexto que lhe é propício, devido à proximidade das relações entre *causa* e *condição*. A arquitetura sintática ganha nuance de hipotaxe a despeito do uso de *e*. Aqui, entende-se que, de acordo com Hopper e Tragoutt (1993), o elo semântico mais estreito entre as orações garante a unidade do par que constitui o complexo, de forma mais dependente, em conformidade com os padrões [+dependência – integração], característico da hipotaxe.[4]

Por fim, em (5), apresentam-se duas das três ocorrências do parentesco *adição* > *contraste*, constatado nos dados com justaposição (2/66,66%) e com o juntor *e* (1/33,33%), em arquitetura paratática. Neste livro, em que a definição de *contraste*, conforme Longhin e Lopes-Damasio (2014), ocorre nos moldes de Schwenter (2000),[5] a relação de contraste consiste na sinalização de uma incompatibilidade entre duas entidades comparáveis em alguma dimensão, o que pode se concretizar como uma desigualdade, diferença ou refutação, que conferem aos enunciados uma função fortemente argumentativa (Ducrot, 1983, 1977; Lakoff, 1971; Schwenter, 2000, Pekarek-Doehler et al., 2010). Em todo caso, a colocação em contraste se materializa por meios sintáticos, léxico-semânticos e pragmáticos, mas precisa ser licenciada por *regras* do conhecimento de mundo.

---

4 Em trabalho destinado a MJs com acepção *condicional*, esse mesmo tipo de parentesco semântico foi constatado também com o uso do MJ *e*, conforme exemplifica: "Para começar fale assim elefante e fale alguma cor **e**ocoléga que tiver a cor na ropa outro colega tem que pegar ele [...]" **[13/02]**. No contexto, a leitura *condicional*: "se o colega tiver a cor na roupa, outro colega tem que pegar ele" pode ser inferida a partir da *adição* de informação nova codificada por *e*. À acepção mais concreta de *adição*, soma-se, ainda, aquela de *causa*, "porque o colega tem a cor na roupa, outro colega tem que pegar ele", também mais concreta do que a *condicional*, de acordo com o canal de derivação e mudança semântica, proposto por Kortmann (1997).

5 Como uma noção não só linguística, mas essencialmente vinculada ao sistema de expectativas acerca do mundo (para mais detalhes, cf. Capítulo 2, seção 2.6).

Portanto, a consideração do contexto linguístico somado ao discursivo-pragmático constitui a chave para apreensão da leitura contrastiva.

Nessa direção, em (g), com o uso da justaposição, e, em (h), com o de *e*, são inseridas informações novas, nos textos, que permitem a inferência da noção mais abstrata de *contraste*, em contextos não convencionais, ou seja, em que a implicatura de contraste é fruto:

(i) em (g), da marcação de *diferença* sobre o que o sujeito "não tem" e o que "tem" (*não tenho essa comida toda, [mas] eu só tenho milho*), de acordo com correlatos linguísticos, tal como a oposição explicitamente marcada tanto pela negação como pela focalização realizada por *só* na afirmação. Aos correlatos linguísticos, somam-se os princípios do mundo real que dão margem à leitura de contraste; e

(ii) em (h), da marcação de *refutação* que consiste na sinalização de uma incompatibilidade entre duas entidades, de alguma forma comparáveis, por meio da refutação explícita, acompanhada de uma explicação (*os dias que eu não venho é porque eu chego atrasado*), relativa ao que é afirmado no enunciado imediatamente anterior (*sempre eu venho*), selando, dessa forma, o conflito de expectativas.

4.2. Parentescos com o sentido de alternância

Em trabalho que focalizou os MJs *contrastivos*, em cem textos produzidos por crianças de EF1 e EF2, foram constatadas, conforme apresentação realizada na Seção 2.6 do Capítulo 2, 73 ocorrências de MJs com essa acepção. Nesse universo, o parentesco semântico entre *alternância* > *contraste* foi constatado em apenas 2,57% das ocorrências. Apesar da baixa frequência, expõe-se, em (1), o uso do MJ *ou* no contexto que permite a inferência de contraste:

(1) "[...] uma **ou** duas chÍcaras de leite [...]" **[11/01]**

A ocorrência em (1) admite inferência contrastiva a partir da leitura mais explícita de alternância: "uma não, mas duas xícaras de leite", ou seja, a informação contida em O2 não é estabelecida como

uma possibilidade, o que configuraria um sentido prototipicamente alternativo, antes disso, é uma correção do que foi dito em O1.

4.3. Parentescos com o sentido de tempo

Em trabalho que focalizou a relação *temporal*, os resultados mostraram que, em um universo de 240 ocorrências, 56 (23,33%) foram observadas em contextos de parentescos semânticos, com as acepções de *causa* e *condição*, conforme a Tabela 4.2.

Tabela 4.2 – Parentescos semânticos com o sentido de *tempo*

Acepção **Parataxe**		**MJ**	
		Hipotaxe	
Causa	(52/ 21,66%)	e (27/ 51,92%) então (3/ 5,76%) e logo (1/ 1,92%) e então (1/ 1,92%) Ø (13/ 25%) e aí (1/ 1,92%)	quando (6/ 11,53%)
Condição	(4/1,66%)	e (1/ 25%)	e quando (1/ 25%) quando (2/50%)

De acordo com a Tabela 4.2, os sentidos de *causa* e *condição* codificam-se como leituras mais abstratas a partir do sentido mais concreto de *tempo*. As ocorrências que permitem inferência de *causa* somam 52 casos e as de *condição*, quatro. Em relação ao eixo tático, verificou-se a predominância de usos paratáticos ante os usos hipotáticos, tendo sido possível a realização de inferências *causais*, no esquema paratático, em 46 ocorrências, e no hipotático em seis. Já nos casos que permitem inferência *condicional*, a frequência foi de uma ocorrência paratática e três hipotáticas.

Segundo Longhin e Lopes-Damasio (2014, p.147), as inferências *causais* ligam-se aos aspectos de usos contextuais e pragmático-discursivos. O parentesco *tempo* > *causa* pode ser observado em (1):

(1) [...] mais como chama Kelinlayne que comessa com a letra K não tinha quase muita coisa **então** na 1º vez eu falei borracha e lápis [...] **depois** eu falei roupa e **na utima** eu fali kaki**e** eu fui a lua [...] **[11/02]**

Em (1), a ocorrência de *então* permite a leitura *causal* a partir da acepção mais concreta de *tempo posterior*. No contexto enunciativo, o escrevente atribui ao fato de ter um nome que começa com uma letra pouco usual (a letra K de Kelinlayne) o motivo por ter dito outras palavras (borracha, lápis) que não correspondem à letra que inicia seu nome e, assim, não ter "acertado" a brincadeira antes. O trecho é constituído, ainda, por mais três ocorrências de juntores com sentidos diferentes: *depois* com acepção de *tempo posterior*, *e na última* com acepção de *limite temporal* e *e* com acepção de *posterioridade*. Nesse último, a inferência de *causa* também é possível (porque falei caqui, fui à lua).

A codificação da acepção de *condição* também reporta às relações entre as ações do sujeito no mundo e em seu texto, além de corroborar tendências filogenéticas que indicam parentesco semântico entre essas noções (Jiménez, 1990; Kortmann, 1997). Nesse sentido, a base temporal para a leitura de *condição* mostrou maior recorrência de usos hipotáticos, conforme (2):

(2) [...] **quando** o moleque do meio gritar estora boiada os moleques terão que sair [...] **[11/02]**

A *condição*, implícita pelo *tempo contingente*, sustenta-se na maneira como se deve brincar; "*quando/sempre que/se* o moleque no meio gritar". Nesse caso, a *condição* para que ocorra a brincadeira parte do instante que o menino grita e só depois é autorizado às outras crianças correr. É interessante notar que, nessa mesma ocorrência, há uma leitura *causal* também subjacente à condicional ("porque o moleque grita, os outros terão que sair"). Nesse sentido, segundo Longhin e Lopes-Damasio (2014, p.149), *condicionais* frequentemente apresentam ambiguidade com as leituras *causais*, fato que indica, de acordo com as autoras, que a noção de *causa* é constitutiva

daquela de *condição*, corroborando tendências filogenéticas que indicam um parentesco semântico entre essas noções, conforme já pontuado anteriormente.

O parentesco semântico entre *tempo* e *condição* também foi constatado em trabalho voltado aos MJs condicionais, mantendo sua ocorrência em relação a duas formas de codificação dessa primeira noção, a saber: *tempo contingente* e *tempo posterior*. A relação entre *tempo contingente* e *CCCC* é possível porque o MJ encontrado, *quando*, está associado a uma leitura de habitualidade temporal, permitindo paráfrase por *sempre que*, da qual é esperada a leitura condicional, implícita, mas aceitável, conforme exemplificam (3), em que "*sempre que/se* a anta foge ela bate na árvore", e (4), em que "*sempre que/se* o moleque do meio gritar estoura boiada [...]", de EF1 e EF2, respectivamente:

(3) "[...] **Qua** a anta foge ela bate nas arvores [...]" **[07/01]**

(4) "[...] **quando** o moleque do meio gritar estora boiada os moleques terão que sair [...]" **[13/02]**

Tempo posterior e *condição* foram verificadas, em contexto de inferência, apenas nos dados de EF2, tal como em (5):

(5) "[...] é só colocar água suja **e**começa a pingar água limpa." **[05/02]**

Nessa ocorrência, o uso de *e* marca o sentido de *tempo posterior* e indica, mais especificamente, uma sequencialidade de eventos no tempo, ou seja, "após colocar a água, começa a pingar a água limpa". Esse contexto habilita ainda outras leituras, como a de causa: "porque coloca água suja, pinga água limpa", a partir da qual pode se chegar à leitura mais abstrata de condição: "se colocar água suja, começa pingar água limpa".

Outra possibilidade de parentesco semântico, de acordo com o esquema proposto por Kortmann (1997), diz respeito às relações

entre *tempo* e *contraste.* Aqui, serão apresentados exemplos que ilustram esse trânsito semântico, extraídos de trabalho voltado às relações de contraste, em que 15,34% das ocorrências caracterizaram-se por esse tipo de trânsito semântico.

Nos dados do EF1, a relação semântica entre *tempo posterior* > *contraste* ocorreu em três construções (7,69%), com os MJs *aí*, *e* e *agora*, como ilustra (6), com o uso de *aí*:

(6) "[...] CHECANDOLA ELE BRINDARANL COM CHANPÃINHO **AI** OUVIRANL UM BARULHO NA PORTA [...]" **[05/01]**

Essa construção apresenta a relação de um momento com outro momento diferente e posterior, a partir da qual se infere o contraste, ou seja, existe um instante sendo marcado num polo positivo – "chegando eles brindaram com champanhe" – e outro instante, posterior, marcado num polo negativo – "ouviram um barulho na porta aí o rato da cidade correu". Logo, o instante que vem após instaura o contraste.

A noção de tempo percebida como fonte para a inferência da noção de contraste, nos dados do EF2, é a de *tempo posterior*, que aparece em três (5,08%) ocorrências do *corpus*:

(7) "[...] não fui pra lua **então** eu falei jogo e fui pra lua [...]" **[12/02]**

Nesse contexto, também há dois momentos, um anterior, em O1, no qual a criança fala uma determinada palavra e não consegue "ir para a lua", e um posterior, em O2, no qual diz outra palavra com a letra de seu nome e, assim, consegue "ir para a lua". Com base nessa noção, mais concreta e prototípica do MJ *então*, usado nesse contexto, é possível inferir a relação contrastiva por meio da oposição instaurada.

O parentesco semântico entre *tempo contingente* > *contraste* surgiu, apenas em EF1, em uma única construção (2,57%) entre as constatadas no *corpus*:

(8) "[...] EU SSO TEM NHO MILHO **AS VESES** FASSO ALGUMIGAL" **[05/01]**

O uso de à*s vezes* permite duas leituras mais abstratas a partir do mesmo contexto e da noção de tempo habitual: (i) a leitura mais concreta de tempo, permitindo inferência de contraste: "eu só tenho milho, apesar disso, faço mingau" – para isso, não se entenderia que o ingrediente "milho" é usado para fazer o "mingau", o que resultaria, portanto, em um parentesco semântico entre *tempo contingente* > *contraste*; (ii) a leitura mais concreta de tempo permitindo inferência de causa: "eu só tenho milho, por isso, às vezes, faço mingau" – para isso, entender-se-ia a relação entre os ingredientes, resultando numa ligação entre *tempo contingente* > *causa* > *contraste*. A noção de *contraste* é sustentada porque, mesmo tendo tão pouco, o rato consegue fazer algo.

4.4. Parentescos com o sentido de comparação

A relação de *comparação* constitui a relação de *modo* e, como mostrou o Esquema 2, pode alimentar tanto o macrossistema *CCCC* (*causa, condição, contraste* e *concessão*) como o *temporal*. Nas análises realizadas, foram encontrados casos em que a *comparação* se associa ao *contraste*, que compõe CCCC, porém não foi encontrado nenhum indício de sua relação com o macrossistema *temporal*.

Em estudo que focalizou o exame do sentido comparativo em cem textos de escrita infantil, o parentesco semântico com a noção de *contraste* se mostrou importante, especialmente na arquitetura paratática, conforme os gráficos 4.1 e 4.2.

Esse trânsito (*comparação* > *contraste*) foi investigado de forma mais aprofundada em estudo voltado especificamente para os MJs *contrastivos*, novamente a partir de cem textos escritos por sujeitos em aquisição da escrita. Nesses textos, foram identificadas 73 ocorrências de contraste, das quais 13,56% revelaram o parentesco em questão.

Gráfico 4.1 – Relações semânticas na *parataxe*

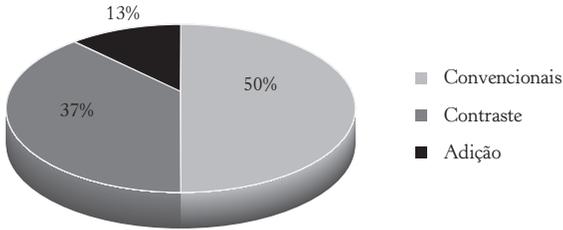
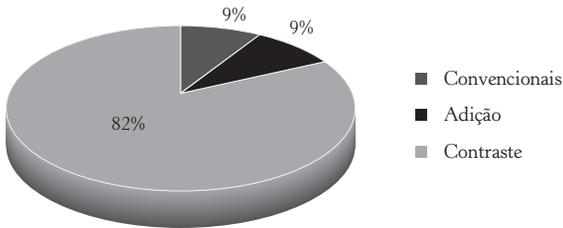



Gráfico 4.2 – Relações semânticas na *hipotaxe*

Nos dados do EF2, especificamente uma proposta textual, denominada "História da Chapeuzinho Vermelho", motivou a produção de contextos em que os sujeitos estabeleceram sequências comparativas que habilitaram a leitura mais abstrata de contraste, em oito (13,56%) construções, como (1):

(1) "[...] Ø que orelha grande você tem e para escutar
mais que nariz grande você tem
é para ticheirar **mais** que boca
grande você tem [...]" **[10/02]**

Nesse contexto, o trecho "mas que nariz grande você tem" estabelece uma comparação com o nariz da vovó. Assim, é revelada uma comparação de desigualdade, apontando traços distintos entre as entidades (*vovó* e *lobo – disfarçado de vovó*) comparadas. Como essa comparação é sedimentada na diferença, os usos de *mas* – em uma construção que pode ser considerada tradicional no âmbito da comparação (*mas que*) –, bem como da *justaposição* e de outros

mecanismos encontrados em contextos desse tipo (por exemplo, *porque*), revelam um intricamento entre as noções de *comparação* e *contraste*, relativo ao cancelamento de uma igualdade e à relevante permanência de uma diferença.

4.5. Parentescos com o sentido de causa

Ainda em relação ao trabalho voltado à noção de contraste, o trânsito entre os domínios de *causa* e *contraste*, ambos dentro do macrossistema *CCCC*, foi constatado em 8,51% das ocorrências, conforme, respectivamente, (1) e (2):

(1) "[...] não pode critar **se não** as cordas semachuca [...]" **[13/01]**

(2) "[...] a i eu bati o péno cham Ø o cachorro me mordeu na cara [...]" **[09/02]**

Em (1), a relação de sentido *causal* alimenta a de contraste, logo: "o motivo de não gritar é não machucar as cordas vocais". Em (2), o par de orações justapostas estabelece a noção mais concreta de *causa*, "bati o pé no chão, *por isso* o cachorro me mordeu na cara". A relação causal sustenta-se, portanto, no par de orações subsequentes de acordo com uma especificação que segue a ordem icônica dos acontecimentos no mundo (a causa é apresentada primeiramente e o efeito, na sequência). Por sua vez, o contraste sustenta-se no contexto mais amplo, a partir da informação de que o escrevente já conhecia o cachorro. Há, portanto, uma oposição entre o que foi narrado inicialmente e posteriormente. Mesmo que ele conhecesse o cachorro, a tentativa de ajudar o amigo, que estava com medo do animal, fez com que ele fosse mordido, gerando assim dois polos, um inicialmente positivo: ele conhecer o cachorro do qual o amigo estava com medo; e outro posteriormente negativo: ser mordido pelo mesmo cachorro, o que faz com que se tenha uma quebra de expectativas (ele conhecer o cachorro não foi suficiente para que não fosse

mordido). Portanto, a partir de uma leitura de causa, mais concreta e pontual, é possível inferir uma leitura contrastiva, mais abstrata e textualmente habilitada.

4.6. Parentescos com o sentido de condição

De acordo com o Esquema 4.1 de parentescos semânticos, a noção de *condição* habilita leituras de *contraste*. Em trabalho voltado aos MJs com sentido condicional, os usos de *se não* são os responsáveis por esse tipo de parentesco semântico, como exemplifica a ocorrência (1), extraída dos dados de EF1, e a (2), de EF2.

(1) "[...] Quando você quer falar com um amigo e ele está longe tem que fazer gestos ou dar açobios porque **se não** fais mau para a nossa voz." **[13/01]**

(2) "[...] Renata eu acho que voce não sim porta deu mamdaremso carta para voce mais **si** voce **nao** simportar vou mandar [...]" **[04/02]**

Em (1), que revela uma condicional factual, encaixada numa causal, na medida em que "ter que fazer gestos e assobios" é essencial ou é condição para preservar a voz, o caso contrário também é verdadeiro, ou seja, não fazendo isso, a pessoa prejudica a própria voz. Em (2), existe uma forte ligação com contraste, expressa pela coocorrência de *mas* e também pelo contexto, marcado pela negativa.

Os exemplos que ilustram esse trânsito semântico, *condição* > *contraste*, em trabalho voltado ao sentido de contraste, equivalem a 15,34% das ocorrências, conforme (3) e (4), extraídos, respectivamente, de EF1 e EF2:

(3) "[...] Cristíane veío **sínão** eu não ia fazer [...] **[11/02]**

(4) "[..] Que[ria que você] doasse sestaz básicas para favela porquê **sinão** eles emtregão papelsinho lá no ospita [...]" **[11/02]**

Como condição e contraste são noções próximas, há uma mudança sutil de significado, dentro do macrossistema CCCC, alimentada especificamente pelo contexto, marcado pela negação e responsável pela sustentação da leitura contrastiva. Nesse caso, na O1, associa-se a vinda da Cristiane a um *fazer* e, na O2, a um *não fazer*, "eu não ia fazer", gerando, portanto, um sentido contrastivo, reforçado pela negação explícita. Assim, a presença da Cristiane foi a condição para que algo tenha sido feito.

Em (4), os termos *doar* × *não doar* mostram que, se o Lula doar, as pessoas não vão mais entregar papelzinho no hospital. Caso isso não ocorra, o contrário (oposto) será verdadeiro.

4.7. Parentescos com o sentido de contraste

Embora diversos casos de trânsitos semânticos envolvendo a acepção *contrastiva* tenham sido apresentados até aqui, em todos eles, *contraste* ocupou a posição de acepção alvo, mais abstrata. Esta subseção apresentará casos, bastante singulares, nos dados de escrita infantil analisados, em que é possível constatar o parentesco *contraste* > *concessão*, em apenas 4,26% das ocorrências analisadas.

Essa derivação também acontece, dentro do macrossistema CCCC, porque a relação de contraste é considerada semântica e cognitivamente mais concreta do que a de concessão e, por isso, a base do cálculo de sentido subjacente nesta. Entre as ocorrências do *corpus* do EF1, apenas em uma esse tipo de parentesco foi constatado:

(1) "[...] Adorei a vezita de vocês 4 **mesmo que** foi um pouquinho [...]" **[14/01]**

Na O1, fornecem-se informações para uma dada conclusão: "adorei a visita de vocês", pela qual se infere que tudo tenha sido realmente bom durante a visita, pois o verbo *adorar* remete a esse campo semântico. Entretanto, na sequência, fornece-se explicitamente uma nova informação, que suscita uma quebra de expectativa e, consequentemente, uma nova conclusão: "foi um pouquinho". Apresenta-se, portanto, um contra-argumento à informação de O1, que, embora considerado e responsável pelo contraste, não é suficiente para que a informação de O1 seja desconsiderada: "mesmo que tenha sido pouco, adorei a visita de vocês".

Nos dados de EF2, também houve apenas uma ocorrência desse parentesco:

(2) "Como você vai, mesmo não conhecendo você já poso saber como você é jornalista [...]" **[14/02]**

Na O2, apresenta-se uma informação que se opõe à O1, visto que, primeiramente, o sujeito-escrevente revela que não conhece a pessoa para quem ele escreve, porém, posteriormente, declara que sabe que ela é uma jornalista. Logo, a oposição se dá entre: *não conhecer* × *conhecer* [saber que essa pessoa é uma jornalista]. Além do contraste, instaura-se, portanto, a leitura concessiva, uma vez que o

"não conhecer" não é suficiente para que o sujeito "não saiba nada sobre a pessoa em questão". Essa leitura sugere a instauração de um processo polifônico em que uma voz aponta a conclusão "não a conhece, por isso não se sabe nada sobre ela", enquanto outra voz (a do sujeito-escrevente) aponta outra conclusão, "não conhece a pessoa, mas sabe algo sobre ela".

5
Junção e escrita infantil

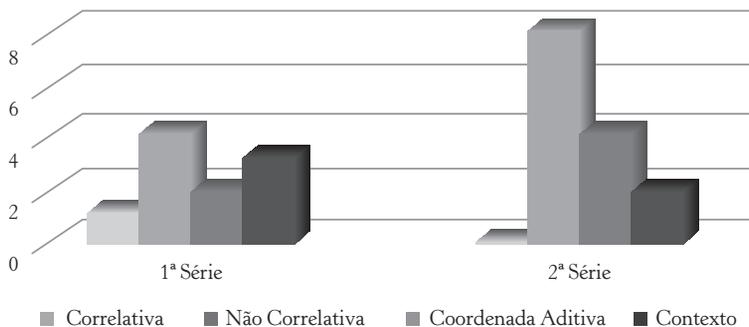
Começo...

Neste capítulo, parte-se do pressuposto de que, antes de inserir-se na escrita, a criança circula por várias TDs, especialmente as que se materializam na fala, a partir de práticas discursivas orais informais, uma vez que o modo de enunciar falado/oral constitui as práticas mais recentes associadas àquele que está adquirindo (escrito/letrado). Sendo assim, a aquisição da escrita está intimamente associada ao entendimento da escrita como modo constitutivamente heterogêneo de enunciar, por um lado, e como espaço em que o sujeito pode assumir distintas posições, que revelam sua relação com a linguagem, em detrimento de qualquer processo linear de aprendizagem (Lemos, 1998, 2002).

Essa concepção, desvinculada do sentido gerativista – talvez o mais recorrente nos usos do termo "aquisição" –, já foi destacada na Seção 2.4 do Capítulo 2, que se voltou à análise dos dados de escrita infantil, numa perspectiva longitudinal, a partir da relação *causal*. Nesse mesmo sentido, o presente capítulo retorna a este tópico, agora estendendo a discussão a outras três relações de sentido que emergem dos/nos espaços de junção, a saber, as relações de *comparação*, *condição* e *contraste*, a partir de uma análise comparativa do funcionamento dos MJs nos textos do EF1 e EF2.

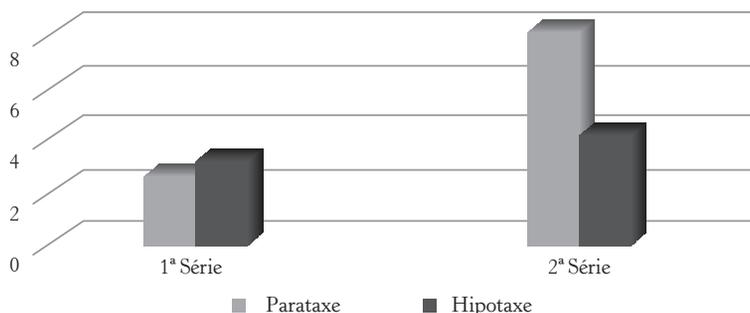
5.1. Mecanismos de junção comparativos na escrita infantil

O comportamento dos MJs em relação ao sentido de comparação em dados de escrita infantil é ilustrado no Gráfico 5.1.

Gráfico 5.1 – Frequência das *comparativas* no EF1 e EF2

De acordo com o Gráfico 5.1, em EF1, houve mais ocorrências de *correlativas* e orações comparativas *contextuais* do que em EF2, porém, em relação às *não correlativas* e *coordenadas aditivas*, a frequência foi maior nesta que naquela.[1] No primeiro ano, a frequência de ocorrência das *correlativas* vai contra o pensamento tradicional, que vê o sujeito-escrevente de menor idade como mais propenso aos usos de menor coesão sintática, por isso, muitas vezes considerados menos "complexos". Essa ocorrência mostra, portanto, a complexidade dos textos dos sujeitos-escreventes, nessa fase bastante inicial de aquisição da escrita.

No que tange às relações táticas, houve uma frequência maior de proposições paratáticas (11) em relação às hipotáticas (08), conforme o Gráfico 5.2, o que revela o trânsito do sujeito-escrevente, na escrita infantil, pelo falado/oral e escrito/letrado de forma intimamente associada às especificidades dos diferentes funcionamentos dos MJs em cada macrossistema semântico.

1 Para rever a análise que resulta na classificação aqui apontada, retomar a Seção 2.3 do Capítulo 2 deste livro.

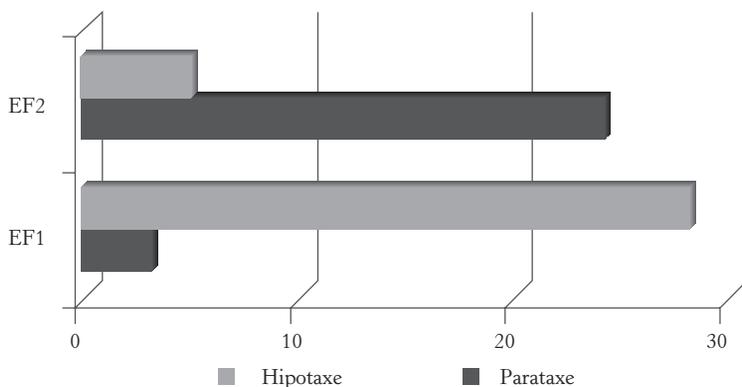
Gráfico 5.2 – Eixo tático em EF1 e EF2: acepção *comparativa*

É também um dado interessante o fato de que, nos textos do primeiro ano, o número de orações hipotáticas foi superior ao das paratáticas. Dessa forma, o resultado se distancia da expectativa que considera as hipotáticas como mais complexas, em relação às paratáticas, e que, por isso, deveriam aparecer nos anos onde o letramento é mais avançado. Porém, os resultados expostos no Gráfico 5.2 mostram que o número de hipotáticas não aumentou de um ano para outro. Ao contrário disso, as paratáticas tiveram um grande crescimento.

5.2. Mecanismos de junção condicionais na escrita infantil

As análises realizadas na investigação voltada aos MJs condicionais também possibilitam a comparação dos resultados, no que tange ao emprego desses MJs, em textos produzidos por sujeitos-escreventes, no EF1 e EF2, com o objetivo de verificar se houve diferenças de um ano para o outro nos usos dessas construções, em relação às suas respectivas frequências, e o que isso pode indiciar, em termos de aquisição de escrita e das próprias TDs, ou seja, como isso pode revelar a circulação do sujeito pelos espaços do oral/falado e do letrado/escrito.

Nos textos produzidos por sujeitos do EF1 e do EF2, predominaram as construções hipotáticas. Em EF1, entre as 31 ocorrências,

28 (90, 33%) foram assim classificadas. Na mesma direção, em EF2, das 29 totais, 24 (85,76%) são hipotáticas. Desse modo, as orações paratáticas representaram uma baixa frequência, sendo que, em EF1, foram encontradas apenas três ocorrências (9,67%) e, em EF2, cinco (14,24%), conforme apresentado no Gráfico5.3

Gráfico 5.3 – Eixo tático em EF1 e EF2: acepção *condicional*

Esses dados, especificamente relacionados ao sentido *condicional*, mostram resultados que se distanciam dos de Longhin-Thomazi (2011), segundo a qual a opção dos escreventes, nos quatro primeiros anos formais de letramento, é pela parataxe. Apesar disso, tal como a autora, também se afirma, a partir da descrição realizada, que a parataxe não se constitui em uma sintaxe primitiva e simples, enquanto a hipotaxe seria mais desenvolvida e complexa. Opta-se, pois, por entender as diferenças entre ambas como diferenças que atendem, de formas também diferentes, às necessidades do sujeito, sem que seja preciso atribuir, no caso das *condicionais*, qualquer espécie de derivação de um para outro tipo de construção.

Assim, para compreender a predominância da hipotaxe, associada às condicionais, é necessário observar que essa opção dos sujeitos-escreventes, em aquisição da escrita, aproxima-se da proposta de Corrêa (2004), que defende o caráter heterogêneo da escrita e, intrinsecamente associado a isso, entender que a aquisição não se dá de forma organizada, no sentido de uma evolução linear da parataxe >

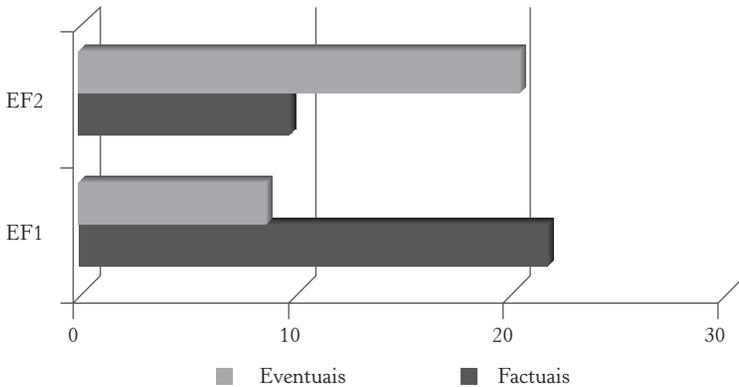
hipotaxe. A depender, portanto, da noção codificada ou do sentido constatado/construído, os usos hipotáticos podem ser mais frequentes, mesmo em textos dessa natureza.

Longhin-Thomazi (2011) afirma, a esse respeito, que os sujeitos, em aquisição da escrita, apresentam a memória comunicativa de esquemas textuais (ou de TDs) que foi adquirida nas práticas sociais orais e letradas, reveladoras do grau de letramento que possuem. De acordo com esse pressuposto, o fato de os resultados terem apontado apenas os usos dos juntores *se*, *quando*, *se não* e *e*, dentre outras possibilidades existentes, na língua, para a junção de orações com acepção *condicional*, pode estar associado à prototipicidade desses mecanismos, em relação ao grau de letramento dos sujeitos e, portanto, à sua circulação por essas práticas. Essa circulação pode ser associada, ainda, aos movimentos semânticos relativos a diferentes possibilidades de leitura a partir do uso de um mesmo MJ. Conforme foi abordado no capítulo anterior, alguns juntores, como *quando* (que apresentou alta frequência), mostraram que, além de acepções mais concretas, como a de tempo (*contingente* e *posterior*), é permitida a inferência condicional. Da mesma forma, o uso de MJs prototípicos de condição também pode movimentar-se em direção a inferências de acepções mais *abstratas*, como a de contraste.

Isso significa considerar que os usos condicionais hipotáticos deixam ver indícios de uma circulação dos sujeitos por tradições da oralidade, nas quais, apesar de esse tipo de construção exigir uma certa dependência semântica entre a proposição enunciada na apódose (principal) e aquela que está situada na prótase (condicional), é possível garantir uma gama de inferências e leituras mais abstratas pautadas nos mesmos parentescos semânticos que subjazem às mudanças linguísticas.

No que se refere aos *types* propostos por Neves (2006) (*factuais* e *eventuais*, conforme análise apresentada na Seção 2.5 do Capítulo 2), EF1 e EF2 apresentaram predominâncias de usos diferentes. Em EF1, a prevalência foi de orações *factuais*, com 21 (67,74%) ocorrências, enquanto as *eventuais* apresentaram dez (32,26%). Em EF2, as *eventuais* somaram vinte ocorrências (68,96%) e as *factuais* nove

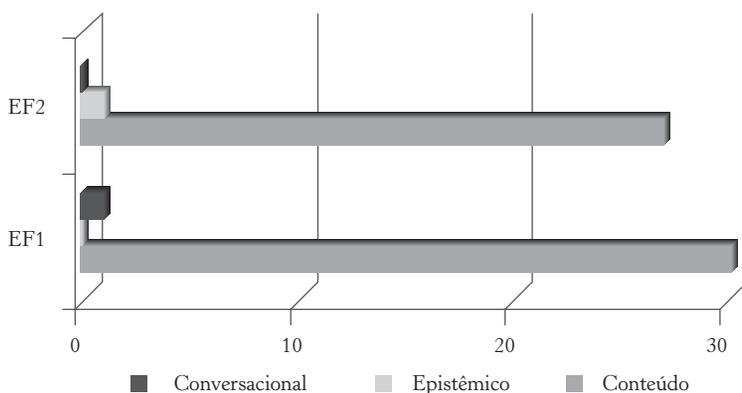
(31,04%). Isso indica que houve uma inversão da prevalência, conforme está apresentado no Gráfico 5.4.

Gráfico 5.4 – Eixo semântico em EF1 e EF2: tipos de *condicionais*

O resultado de EF1, no qual há predominância de *factuais*, reflete a tendência de os textos mostrarem uma iconicidade entre texto e mundo. Essas construções *factuais* apresentaram, predominantemente, usos de *quando*, o que reforça essa relação icônica, associada à habitualidade dos acontecimentos, indiciando a enunciação predominante de eventos que são tidos pelos sujeitos-escreventes como proposições que carregam conteúdos verdadeiros e indiscutíveis, ou seja, concebidos como fatos.

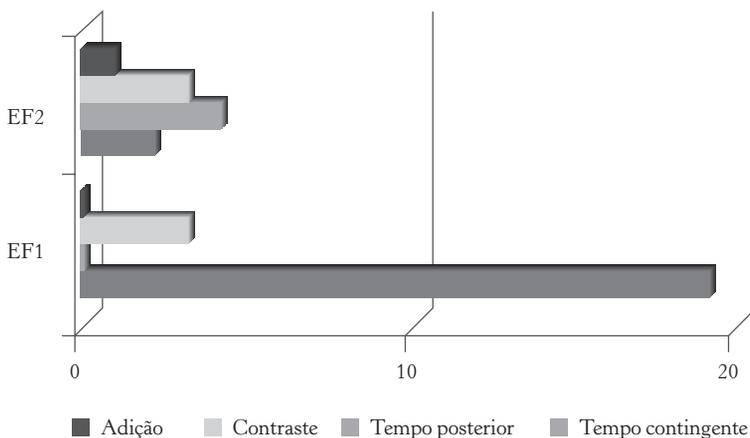
Por outro lado, a predominância das *eventuais*, nos resultados do segundo ano, EF2, revela um nível mais elevado de abstração, para a codificação da condicionalidade, por meio da formulação de hipóteses acerca dos acontecimentos do mundo. O juntor que apresentou maior frequência foi o *se*, considerado prototípico nas orações condicionais. Esse tipo de construção, por exigir maior complexidade cognitiva, é desenvolvido mais tardiamente, de acordo com as tendências filogenéticas e ontogenéticas, conforme aponta Longhin-Thomazi (2011) e conforme corroboram os resultados aqui apresentados.

A análise dos domínios semântico-pragmáticos, propostos por Sweetser (1991), revelou uma relativa coerência entre os usos nos

dois anos. Em EF1 e EF2, a predominância foi de orações no domínio do *conteúdo*, sendo equivalentes, em EF1, a 30 (96,77%) das 31 ocorrências, enquanto em EF2 as ocorrências nesse domínio corresponderam a 28 (96,56%) das 29 encontradas. A diferença foi que, em EF1, constatou-se um uso (3,33%) no domínio *conversacional* e, em EF2, um uso (3,44%) no *epistêmico*. Esses resultados estão apresentados no Gráfico 5.5.

Gráfico 5.5 – Eixo semântico em EF1 e EF2: domínios semântico-pragmáticos

Considerando que a predominância foi de construções no nível do *conteúdo*, os resultados não se mostram diferentes do que era esperado. Segundo Longhin-Thomazi (2011), existe uma tendência, nos textos infantis, de dominância desse domínio, pois as construções geralmente tratam de acontecimentos do mundo sociofísico. No entanto, apesar de haver predominância, os resultados alcançados mostram que não há exclusividade na opção por orações de *conteúdo*. Embora as ocorrências nos domínios *epistêmico* e *conversacional* tenham apresentado frequência baixa, é importante sinalizar que essas construções indiciam que a relação dos sujeitos com a escrita não é algo linear e, portanto, pode apresentar diferentes caminhos de circulação entre o falado e o escrito, no que diz respeito às relações semântico-pragmáticas.

No que tange às relações de parentesco semântico, os resultados mostram que, em EF1, apenas uma relação semântica, considerada mais concreta, permitiu inferência de leitura condicional: *tempo contingente*, com dezenove ocorrências (86,36%). Já em EF2, os resultados da análise apontam três noções, sendo que duas são subcategorizações da relação temporal: *adição*, uma ocorrência (10%), *tempo posterior*, quatro (40%) e *tempo contigente*, duas (20%). Os resultados mostram ainda que, tanto em EF1 quanto EF2, a noção de condição, por sua vez, também pode alimentar o sistema de *contraste*: com três (13,67%) e três (30%) ocorrências, respectivamente, conforme o Gráfico5.6.

Gráfico 5.6 – Eixo semântico em EF1 e EF2: relações de parentesco semântico e condição

É possível observar uma ampliação das relações de parentesco semântico em EF2 em face de EF1, o que revela que os sujeitos-escreventes apresentam um repertório maior de MJs passíveis de ocupar espaços de junção com acepções mais abstratas, o que, por sua vez, indicia sua circulação por práticas de letramento.

5.3. Mecanismos de junção contrastivos na escrita infantil

A partir das análises realizadas, é possível comparar os resultados apresentados, no que tange ao emprego dos MJs *contrastivos*, em textos do EF1 e EF2, com o objetivo de verificar se houve, no caso das técnicas juntivas com esse sentido, diferenças de uso de um ano para o outro em relação às suas respectivas frequências, e o que isso pode indiciar em termos de aquisição da escrita e de TD, ou seja, como isso pode revelar a circulação do sujeito-escrevente pelos espaços do oral/falado e do letrado/escrito.

As construções contrastivas estiveram presentes em 61 (61%) dos 100 textos analisados. Por sua vez, nesses 61, foram encontradas 98 ocorrências com *contraste*, sendo que 39 (39,80%) pertencem ao EF1 e 59 (60,20%) ao EF2. Nos dois anos, houve predominância da parataxe, conforme os gráficos 5.7 e 5.8.

Gráfico 5.7 – *Token* em EF1 e EF2: acepção *contrastiva*

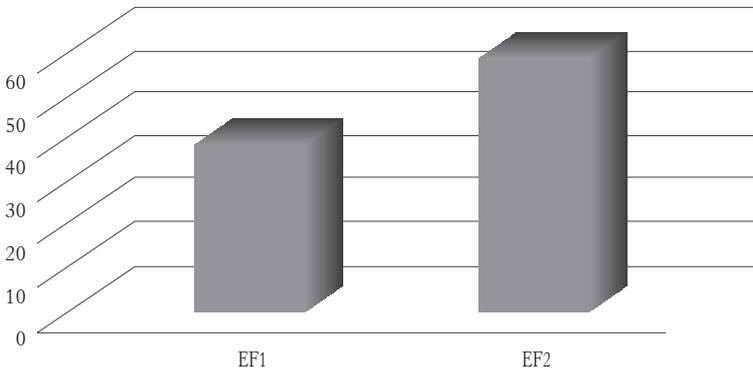
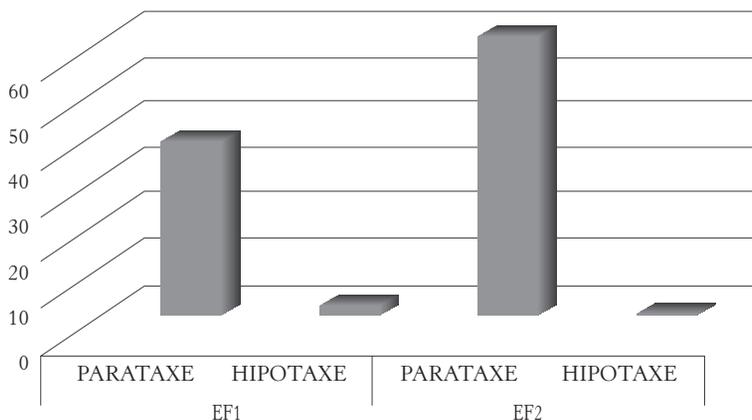
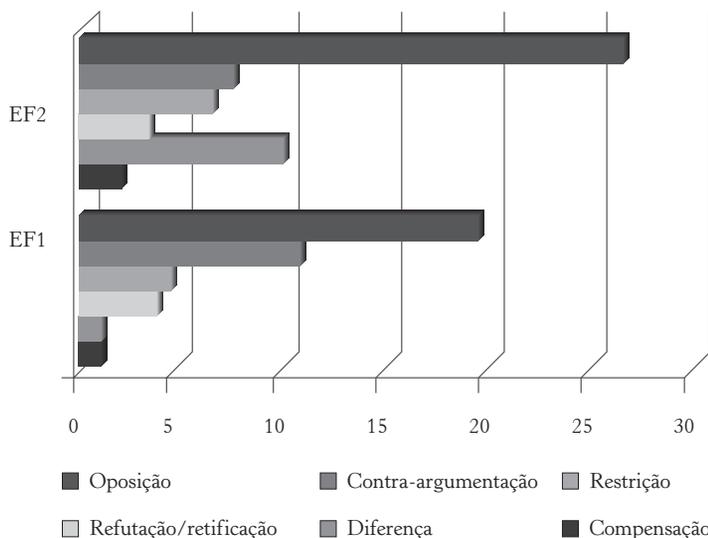
60
50
40
30
20
10
0
EF1 EF2

Esses resultados aproximam-se dos de Longhin-Thomazi (2011), em trabalho também voltado à escrita infantil. Os resultados da análise específica das estratégias juntivas de *contraste* também mostram que a parataxe não se constitui em uma sintaxe "menos rica", no sentido de mais primitiva/mais simples. Assim, para compreender a predominância de orações, no eixo da parataxe,

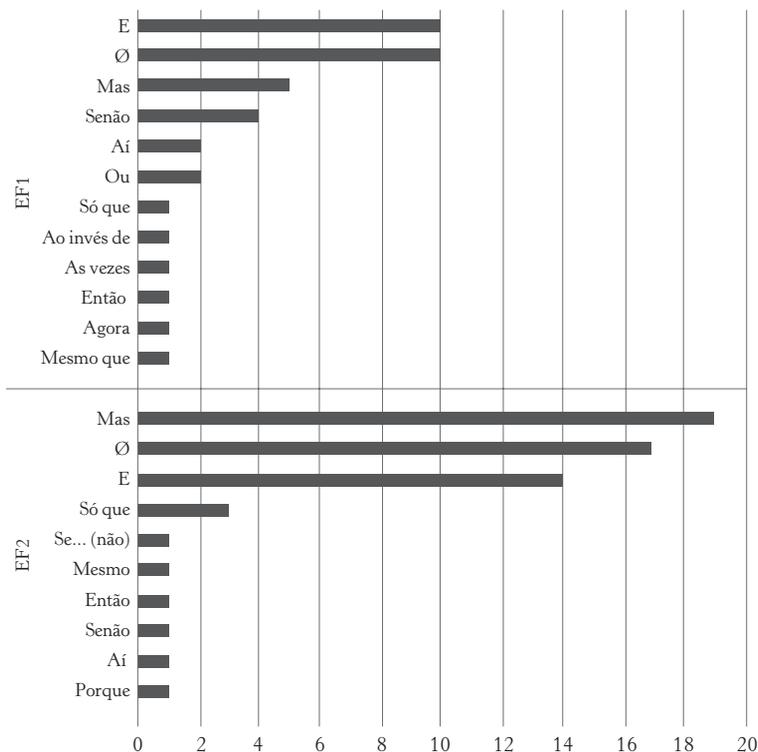
Gráfico 5.8 – Eixo tático em EF1 e EF2: acepção *contrastiva*

associadas à acepção contrastiva, é necessário observar que essa escolha, em aquisição da escrita, aproxima-se da proposta de escrita constitutivamente heterogênea, de Corrêa (2004), e do entendimento de que a aquisição desse modo de enunciação não se dá de forma organizada, numa evolução linear do sujeito que se reflete em evoluções, no plano da materialidade linguística, da parataxe para a hipotaxe. Se assim fosse, o segundo ano deveria apresentar uma preferência maior pela hipotaxe e, conforme se observam, os resultados apontam, na verdade, o contrário. Essa frequência não está diretamente relacionada, pois, à série (ao ano) em que esses sujeitos estão, mas, mais provavelmente, às próprias características de manutenção do sentido nos complexos oracionais, dentro do contexto de cada tradição de falar/escrever, conforme será abordado mais detalhadamente no Capítulo 6 deste livro.

No que se refere aos *types* propostos por Botaro (2010) e adaptados neste livro, os dados apresentaram predominâncias de usos semelhantes àquelas apontadas pela autora. As categorias semânticas revelaram-se com a seguinte frequência, em EF1 e EF2, respectivamente: *oposição* (19/41,30%-27/58,70%); *contra-argumentação* (11/55%-9/45%); *restrição* (4/36,36%-7/63,63%); *refutação/retificação* (3/42,86%-4/57,14%); *compensação* (1/33,33-2/66,66%) e *diferença* (1/9,09%-10/90,91%), conforme está apresentado no Gráfico 5.9.

Gráfico 5.9 – Eixo semântico em EF1 e EF2: a acepção *contrastiva*

Em EF1 e EF2, prevaleceram orações *opositivas*. No entanto, os textos de EF2 apresentaram uma recorrência maior, correspondente a mais da metade dos usos. Chamam a atenção também as relações de *restrição* e *diferença*, cujos usos predominam nos dados do segundo ano de escolaridade. Esses resultados apontam: (i) para uma possível relação entre essas categorias semânticas e a prototipicidade da codificação da noção de *contraste*, num primeiro momento – especificamente no que diz respeito à *oposição* e à *restrição*; e (ii) para uma possível relação entre a categoria *diferença* e a composicionalidade da TD que ajuda a constituir, tal como será destacado no Capítulo 6 deste livro.

Os resultados do levantamento dos MJs revelam uma frequência mais expressiva dos usos de *e*, Ø e *mas*, em EF1 e EF2, apontando algumas especificidades, conforme o Gráfico 5.10.

A disposição dos três MJs mais frequentes é diferente nos dados do primeiro e do segundo ano do EF, sugerindo uma especialização do uso de *mas* no EF2 (dezenove ocorrências, no EF2, em comparação com cinco, no EF1). Além disso, ocorre uma variedade maior de

Gráfico 5.10 – Tipos de MJs *contrastivos* em EF1 e EF2

emprego de MJs nos dados do primeiro ano, em comparação com os do segundo (veja, por exemplo, os usos de *ou*, às vezes e *agora*). Nessa variedade de empregos, o escrevente circula, com maior frequência, por juntores que são prototipicamente usados na codificação da relação de *tempo*, entendida, portanto, como base para a construção do sentido contrastivo, conforme análise apresentada no Capítulo 4.

A Tabela 5.1 detalha a relação entre MJs e categorias semânticas de *contraste*.

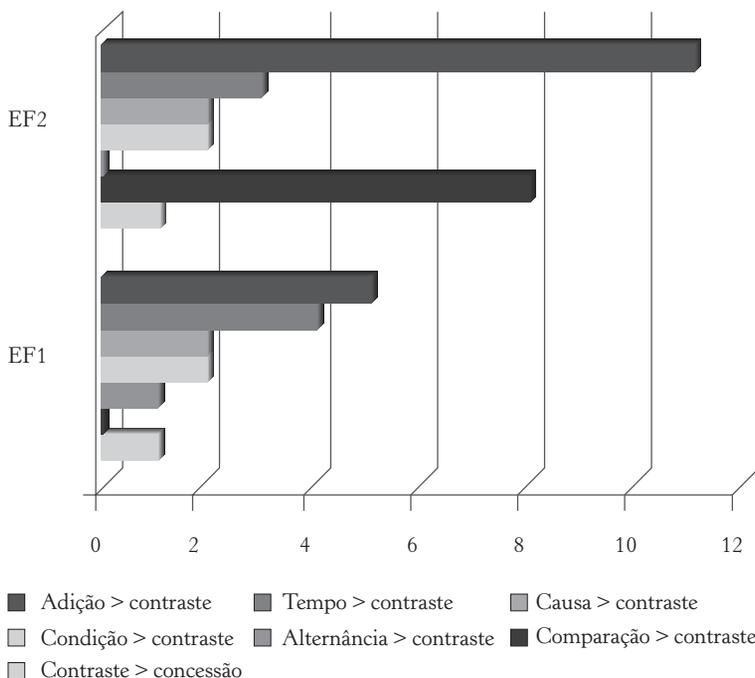
Oposição e *contra-argumentação* revelaram maior variedade de MJs, sendo seguidas por *restrição*, *refutação/retificação*, *diferença* e, por fim, *compensação*. Os mesmos mecanismos foram constatados tanto em uma quanto em outra, com exceção de *ao invés de*. Os usos de *mas*, *e* e Ø foram constatados em todas as relações, com exceção da

Tabela 5.1 – Eixo semântico em EF1 e EF2: MJs por categoria semântica de *contraste*

	MJ	EF1	EF2		MJ	EF1	EF2
Oposição	e	5	7	**Contra-Argument.**	e	4	4
	Ø	5	5		Ø	4	1
	Senão	4	2		senão	0	0
	Mas	2	10		mas	1	3
	ao invés de	1	0		mesmo (que)	1	0
	só que	1	1		então	0	0
	mesmo (que)	0	1		aí	1	1
	Então	0	1		–	–	–
	Aí	1	0		–	–	–
Total: 46/46,94%		**19**	**27**	**Total: 20/20,41%**		**11**	**9**
Restrição	e	0	2	**Refutação/Retificação**	e	1	0
	Ø	0	2		Ø	0	2
	Mas	2	2		mas	0	1
	só que	0	1		ou	2	0
	Então	1	0		porque	0	1
	às vezes	1	0		–	–	–
Total: 11/11,22%		**4**	**7**	**Total: 7/7,14**		**3**	**4**
Diferença	Ø	0	7	**Compensação**	e	0	1
	Mas	0	2		Ø	1	0
	só que	0	1		mas	0	1
	Agora	1	0		–	–	–
Total: 11/11,22%		**1**	**10**	**Total: 3/3,06**		**1**	**2**

de *diferença*, em que não se verificou o uso de *e*. As ocorrências de *mas* distribuíram-se por todas as relações analisadas, corroborando seu caráter prototípico na codificação da contrastividade de um modo geral.

Além disso, os resultados da Tabela 5.1 permitem observar um aumento no número de MJs em cada categoria de sentido, nos textos do EF2, com exceção da categoria *contra-argumentação*, o que pode

Gráfico 5.11 – Eixo semântico em EF1 e EF2: relações de parentesco semântico e *contraste*

estar atrelado a fatores relativos às TDs. À exceção desse dado, todos os demais aqui apontados reforçam um crescente de complexidade semântica, que vai da *oposição* à *compensação*, em coerência com um crescente das estratégias táticas para a codificação de tais noções, nos textos do EF1 e do EF2.

No que tange às relações de parentesco semântico, os resultados mostram que as noções consideradas mais concretas – *adição* e *tempo* – são as que alimentam a categoria de *contraste* com maior frequência, tanto no EF1 (adição 5/12,82% – tempo 4/10,26%) quanto no EF2 (adição 11/18,64% – tempo 3/5,08%). Por sua vez, as noções mais abstratas de *causa*, *condição* e *concessão* apresentam uma distribuição balanceada, numa frequência menor, nos textos dos dois anos (EF1 – causa 2/5,12%, condição 2/5,12% e concessão 1/2,57%; EF2 – causa 2/3,39%, condição 2/3,39% e concessão 1/1,69%).

Os resultados apontam, ainda, a relação de *comparação*, recorrente em EF2 (8/13,56%), estando, no entanto, atrelada à tradição em que se encontra, conforme o Gráfico 5.11.

De maneira geral, os textos analisados indiciam que os sujeitos-escreventes do EF1 utilizam uma variedade maior de MJs (12), porém constroem uma quantidade menor de relações contrastivas (39), enquanto os do EF2 usam uma variedade menor de MJs (10 mecanismos), porém estabelecem mais relações com contraste (59 construções).

6
Junção e (mesclas de) TDs

Começo...

O contexto da aquisição da escrita adquire aspectos relevantes, no que tange à compreensão e apreensão das TDs, pois configura o momento em que são constituídos, entre outros aspectos da relação *sujeito e linguagem*, os modos – entendidos como atos linguísticos, voltados a usos concretos e pragmáticos – de *juntar/combinar* as porções textuais, no espaço em branco da folha de papel. É certo que o paradigma das TDs garante um olhar analítico e complexo à língua, diferentemente das teorias tradicionais, em que, muitas vezes, ocorre a redução dos comportamentos sintáticos a meras marcas gramaticais ou, ainda, a meras categorias preestabelecidas e definidas, independentemente do uso discursivo-pragmático que se faça delas. Ficam referidas, assim, na perspectiva gramatical, as abordagens tradicionais de entendimento do sistema sintático apenas enquanto forma estrutural, bem como, na perspectiva linguística, as dicotomias saussurianas que fundamentam um entendimento abstrato de língua homogênea.

Entretanto, nesse jogo, em que práticas do domínio discursivo ligam-se às práticas idiomáticas, Oesterreicher (1997) destaca a gradualidade do vínculo do indivíduo – tomado aqui como sujeito

histórico – com as tradições e, em consequência disso, que a aquisição de TDs é também gradual, processual. Nesse processo, o discurso do sujeito não se conforma às tradições de falar/escrever de forma abrupta e mecânica.

Partindo desse pressuposto, os textos serão considerados de acordo com o desenvolvimento histórico-cultural dos sujeitos-escreventes, envolvidos por práticas letradas e orais, desde o meio familiar, em que necessariamente estão presentes as TDs orais, especialmente as informais, até o meio formal escolar, em que estão presentes, além daquelas, também as associadas aos usos letrados da língua.

De acordo com essa proposição, associa-se a aquisição da escrita às práticas sociais que a envolvem e não somente aos moldes tradicionais de ensino, em que o interesse fundamental se resume, muitas vezes, à adesão a uma única maneira de considerar a aprendizagem, que, segundo Street (2014, p.131), ajuda "a construir um distanciamento entre as crianças e sua língua". Ao invés disso, a fim de aproximá-los, assume-se, neste livro, que:

> [u]ma "mescla" de meios orais e letrados, às vezes mencionada como um *continuum* oralidade-letramento, deve ser observada em todos esses processos: os participantes empregam estratégias discursivas tanto orais quanto letradas enquanto interagem, seja em casa, seja na escola. Mas esse aspecto interativo do letramento e da oralidade tende, dentro da prática real, a ficar disfarçado por trás de prescrições e convenções linguísticas que representam as modalidades linguísticas como totalmente separadas, como se existisse uma "grande divisão" entre oralidade e letramento [...]. (Street, 2014, p.130.)

A partir da interação entre língua/sujeito/oralidade/letramento é que serão analisados os próximos textos, a fim de verificar o não distanciamento entre práticas de oralidade e práticas de letramento. Nessa linha, primeiramente por meio dos MJs *temporal,* o objetivo estará voltado ao descortino do caminho por que os sujeitos circulam para o preenchimento dos espaços de junção no momento em

que se aventuram pelo modo escrito de enunciar. Visto dessa forma, esse momento garante um estatuto de maior "liberdade" na escrita e o uso dos MJs pode vir a ser considerado, de fato, como aspectos sintomáticos de TDs e *mesclas* de TDs.

6.1. (Mesclas de) TDs e o sentido de adição

Com base nos resultados da descrição e da análise dos processos de junção relacionados ao sentido de *adição*, tal como expostos no Capítulo 2, são apresentadas, neste momento, as relações entre essas técnicas de junção e a composicionalidade das TDs na escrita infantil.

Antes disso, serão exemplificadas as TDs encontradas no material investigado, em contexto de MJs *aditivos* e em consonância com a proposta de produção textual.

Texto 1
ALEO Ø ÓLEO AGUDAM Ø
PELO: OVIDO Ø CABESA
Ø POERMEDO OVIDO **[01/16]**

O Texto 1, já apresentado anteriormente, exemplifica uma produção realizada a partir de uma proposta, em que foi solicitado às crianças que respondessem a duas perguntas: (a) Como as pessoas escutam os sons?; e (b) Como podemos ajudar uma pessoa e/ou criança que está com dor de ouvido? Essas perguntas foram repetidas várias vezes, a pedido das crianças, embora nem sempre com a mesma elaboração.

Nesse contexto, pode-se perceber que o Texto 1 apresenta-se como uma resposta unicamente à pergunta (b). Tem-se aí, portanto, a TD *resposta*. Nessa tradição de responder, a justaposição com acepção aditiva relaciona-se com outras TDs que constituem a TD resposta, tais como:

(i) a TD *explicativa*, uma vez que, com os enunciados Ø CABESA Ø POERMEDO OVIDO, primeiramente explica-se que o ouvido se localiza na "cabeça" e, em seguida, explica-se tudo o que havia informado anteriormente, ou seja, que é para "colocar o remédio (o óleo) no ouvido";
(ii) a TD *listagem*, recuperada na forma justaposta de apresentação dos enunciados;
(iii) a TD *injuntiva*, presente no sequência de instruções que devem ser seguidas pelo leitor se ele desejar ajudar uma pessoa e/ou criança que está com dor de ouvido, coerentemente com o que foi solicitado na proposta.[1]

Essa análise das TDs, na escrita infantil, fundamenta-se num diálogo bastante específico com a teoria proposta por Kabatek (2005), uma vez que se está tratando, em primeiro lugar, da aquisição de TDs e não de TDs já convencionalizadas. Esse primeiro aspecto deixa ver, por exemplo, uma coexistência de TDs que se *mesclam* para a composição de uma outra TD, de forma esperada, porque *convencional*, mas deixa ver também, e talvez de modo bastante singular, a coexistência de TDs que se *mesclam* para a composição de outra TD, de forma *não esperada*, porque, não sendo convencional, estabelece uma diálogo com o que é institucionalmente esperado para aquela tradição de texto a partir da imagem do sujeito-escrevente (criança) em relação a essa tradição. Não se trata, portanto, apenas de aquisição de um modo de enunciar o escrito, mas, sobretudo, da articulação desse modo novo de enunciar com a aquisição das tradições de textos em que ele se materializa.

Texto 2
MAMÃE OGE A AULA FOI LEGAO MUTO LEGAO Ø
EU APREDI AS COSA DA ORELH Ø TEM MUTAS
COSA NA ORELHA Ø TEMI MARTELO Ø BIGONIA Ø

1 Em outros textos produzidos a partir dessa proposta, mantiveram-se as TDs *respostas* e *explicativas*, em detrimento da *injuntiva* e da *listagem*.

INSTEMBO Ø NÃOU PODE PORCOSA NO OVIDO
POR QUE MACHUCA **E** A VOES NÃOU ENTRA **[02/18]**

O Texto 2 exemplifica as produções desenvolvidas a partir da proposta "Relato da palestra sobre audição", em que foi solicitado às crianças que escrevessem para uma terceira pessoa sobre o que haviam compreendido de uma palestra. Trata-se, portanto, de uma proposta que direciona a produção de uma TD *relato* que pode ser constatada em 2, já que o sujeito, de fato, relata para a mãe o que aprendeu ao longo da palestra, em conformidade com o que lhe fora solicitado na proposta. A construção desse relato assume a forma da TD *listagem*, por meio quase que exclusivamente do mecanismo da *justaposição*, tal como explicita o trecho TEMI MARTELO Ø BIGONIA Ø INSTEMBO (*tem o martelo, bigorna, estribo*). Pode-se identificar, ainda, a TD *explicativa*, nos momentos em que o sujeito explica as afirmações de que a aula foi legal (EU APREDI AS COSA DA ORELH) e de que não podemos por coisas no ouvido (POR QUE MACHUCA **E** A VOES NÃOU ENTRA).[2]

Texto 3
EU GOSTEI OS DIA **E** TODOS DIA QUI É
LAVEI A RENATA POR QUE FAIS AGEITE A
PREIDE MAIS **I**MUITO MAIS COISAS Ø
EU A PREIDO OS TRABALINHO **E** TRABALHO Ø
NÓIS TRABALHINHA NOCADERNO **TANBÉM**
CADERNO DE POR TUGES **[03/12]**

O Texto 3 foi produzido a partir da proposta "Carta para Renata 1", em que foi solicitado às crianças que escrevessem uma carta para a palestrante, contando como estavam e quais eram as atividades que vinham desenvolvendo na escola. Trata-se, portanto, de uma proposta diretamente voltada para a produção da TD *carta*, no entanto,

2 Em outros textos produzidos a partir dessa proposta, mantiveram-se as TDs *relato* e *listagem*, em detrimento da *explicativa*.

o que se pode ver no Texto 3 é a TD *relato*, por meio da qual o sujeito relata, primeiramente, que gostou dos dias em que a Renata esteve em sua escola e, no final do texto, relata o que está fazendo na escola. Destaca-se a relação entre essa TD, especificamente em sua segunda ocorrência, no trecho NÓIS TRABALHINHA NOCADERNO **TAMBÉM** CADERNO DE POR TUGES (*nós [fazemos] trabalhinhos no caderno, também no caderno de português*), e a solicitação, na proposta, de que os alunos contassem para a Renata as atividades que estavam realizando na escola.

É importante destacar que, diferentemente do que se vinha observando até aqui, no tocante à relação entre propostas e textos produzidos, o exemplo em (3) mostra que, embora a proposta tenha pedido para que os alunos escrevessem uma TD *carta*, o que se observa é a produção de uma TD *relato*, em que não há nenhuma característica da carta, seja discursiva, seja formal. Destaca-se que o sujeito não escreve para o destinatário recomendado, não permitindo, portanto, a caracterização discursiva nem mesmo do miolo da carta (era para escrever uma carta para a Renata, mas ele escreve sobre a Renata). A relação entre a proposta e o texto fica confinada à sugestão do que era para ser contado ao então destinatário da carta, no trecho mencionado, em que se constitui o relato das atividades.

Esse tipo de observação dialoga com a aquisição da própria TD *carta*, ou seja, aponta um texto que não é representado enquanto tradição pelo aluno, que, portanto, ao se colocar na posição de sujeito de sua escrita, não circula pelas características tradicionais da *carta*, o já-lido/escrito, e, por isso, não produz seu texto nessa relação histórica de repetição dialógica.

É possível observar, ainda, de forma mesclada à TD *relato*, a TD *explicativa*, uma vez que o sujeito explica por que gostou dos dias em que a Renata esteve na escola: EU GOSTEI OS DIA **E** TODOS DIA QUI É LAVEI A RENATA POR QUE FAIS AGEITE APREIDE MAIS **I**MUITO MAIS COISAS (*Eu gostei (d)os dias e (de) todos (os) dias que ela veio, a Renata, porque faz a gente aprender mais e muito mais coisas*).

Texto 4
RENATA EU ECREVO ESTA CARTA PÔRQUE VOCÊ É
MUIMTO LEGAL Ø VOCÊ É MUIMTO BONITA É
APROFESSORA
TAMBEM COMTA ESTORIA Ø NOS TAMBEM ESTAMOS
FAZEN
DO UM TIATRINHO É TAMBEM NOS VAITE EDUCA-
ÇÃO FI
ZICA É EU TAMBEM ESTOCEM TINDO MUINTO AÇU
AFALTA Ø VOLTE ALGUM DIA ÉEU TIACHO MUINTO
LIMDA **E** SEU FILHO TAMBEM Ø ALGUMA VESÇE
VOCÊ VIM TRASOSEU FILHO DUDU **QUE** DEUS
VENHA TIDA MUIMTA ALEGRIA ALEMDAVIDA **QUE**
JESUS TEABEMSOE AIMDA MAIS **E** SEU FILHO
DUDU/ASINADO. GABRIEL. **[04/10]**

O Texto 4 exemplifica as produções realizadas a partir da proposta "Carta para Renata 2". No dia da aplicação dessa proposta, o pesquisador levou uma carta escrita por Renata, aluna do curso de Fonoaudiologia da Unesp/Marília, que ministrou a palestra sobre audição (tema para a proposta de produção textual, mencionada anteriormente). Essa carta foi enviada como resposta àquelas escritas pelas crianças, conforme proposta anterior. Tendo lido a carta-resposta de Renata, foi proposto que as crianças escrevessem uma nova carta a ela, ou seja, que produzissem uma carta-resposta, em que poderiam contar como era a escola, o que mais gostavam de fazer lá e o que elas estavam aprendendo. A professora responsável pela sala sugeriu, ainda, que contassem: (a) sobre um teatro que estavam ensaiando, uma adaptação do conto de fadas *O gato de botas*; (b) sobre as aulas de educação física que se iniciariam; e (c) sobre a aquisição de uma mesa de pingue-pongue.

Diante da explicitação desse contexto de produção, pode-se comprovar um diálogo forte entre a proposta, tal como foi desenvolvida, e os textos produzidos, a exemplo de 4, em que há traços que caracterizam a TD *carta*, como a *saudação*, com o vocativo

"Renata", a *despedida*, "que Deus venha te dar muita alegria além da vida, que Jesus te abençoe ainda mais", que, por sua vez, caracteriza uma TD *religiosa*, e, por fim, a própria *assinatura*, identificando o remetente no encerramento da carta. Vale destacar que o contexto geral dessa produção deu oportunidade ao sujeito de, em contato com a prática de escrita da carta, por meio da leitura de uma carta, produzida de acordo com as características tradicionais desse texto, apreender aquilo que garantiria ao seu texto uma relação de tradição com outros textos dessa mesma TD, por meio do já-ouvido/lido. Considera-se, portanto, uma circulação por essa tradição, diferentemente do que foi observado no texto produzido a partir da proposta anteriormente apresentada.

Vale destacar, da mesma forma, que a construção dessa tradição se mostra em "processo", por dois motivos: (i) em alguns dos textos analisados, não é possível caracterizar a TD carta, nos moldes do que foi proposto para o Texto 4; e, (ii) nos textos em que a relação com o já-ouvido/lido é mostrada, não há, ainda assim, traços linguístico-discursivos que nos permitam caracterizar a TD *carta-resposta* especificamente. Tanto (i) quanto (ii) apontam o processo ainda incipiente de aquisição da TD em questão.

Esse TD carta constitui-se composicionalmente: (i) pela TD *explicativa*, especificamente no ponto em que o sujeito justifica a feitura da carta, "eu escrevo esta carta porque você é muito legal, [porque] você é muito bonita"; (ii) pela TD *listagem*, uma vez que o sujeito lista as atividades que está realizando na escola, de forma inteiramente coerente com o que lhe fora proposto; (iii) pela TD *opinião*, quando expõe que acha Renata e seu filho "muito lindos"; (iv) pelas TDs *injuntiva/pedido*, quando pede que ela volte à escola para visitá-lo, pois está sentindo sua falta; e, ainda, (v) pela TD *religiosa*, já que o sujeito encerra seu texto pedindo a Deus e Jesus para que seus desejos de alegria e bênçãos para Renata sejam atendidos, indiciando, pelas escolhas lexicais e pela estruturação sintática, a tradicionalidade desses enunciados, em consonância com o já-ouvido/lido.

À luz dos textos analisados, propõe-se uma distinção entre as TDs *pedido* e *injuntiva*, baseada na explicitação de sintagmas

ou construções apelativas, como "eu quero", "eu gostaria", "por favor"[3] etc. Aqueles enunciados em que o verbo é empregado diretamente no imperativo, sem estratégias linguísticas dessa natureza, foram considerados TDs *injuntivas*, tal como exemplifica o Texto 4.

Texto 5
ERA UMA VEIS UM RATO MUNTO POBRE
AI VEIO UMA CARTO PRAELE SOBRE O AMIGO
DELE FALANDO EU TICOL VIDO PARA UMA
FESTA **AI** O RATO DO CANPO FOI NAFÉSTA
DO RATO DA CIDADE CHECANDOLA ELE BRINDARANL
COM CHANPÃINHO **AI** OUVIRANL UM BARULHO
NA PORTA **AI** O RATO DA CIDADA CORREL PARA
SUA TOCA **AI DEPOIS** ELI SAIL **AI** OUVIL OU
TRO BARULHO NA PORTA
AI DINOVO O RATO DA CIDADE CORREL PARA
SUA TOCA **AI** O RATO DO CANPO FALOL
EU VOL PAMINHA CASA Ø UM DIA VOCÊ TAMBÉM
PODI ILEMCASA TIAL **[05/12]**

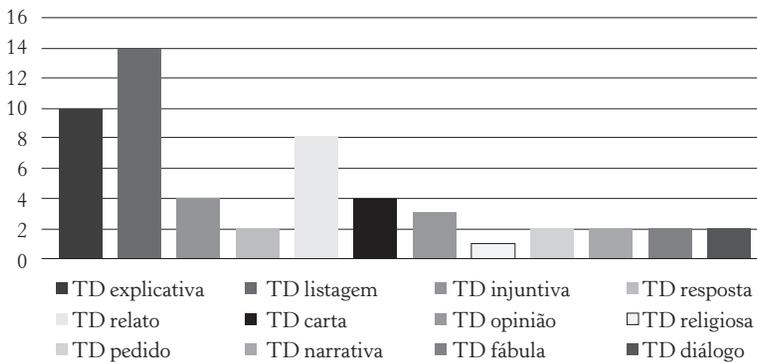
O Texto 5 foi produzido a partir da proposta, em que, após a leitura da fábula *O rato do campo e o rato da cidade*, pediu-se às crianças que reescrevessem a história. Diante da natureza dessa proposta, que traz um texto modelar capaz de reforçar uma tradição que se caracteriza numa prática discursiva pela qual as crianças já circulam (o contar/narrar), pode-se identificar o Texto 5 como uma TD *narrativa*, com o uso dos meios necessários para a sucessão dos acontecimentos narrados – especialmente aqueles associados à sua sequência temporal –, e, mais especificamente, como uma TD *fábula*, marcada por seus traços característicos, a saber, o "Era uma vez", no início da história, que, por si só, caracteriza-se como uma TD, e

3 Essas estratégias atenuativas que caracterizam a distinção entre TD *pedido* e *injuntiva* podem ser observadas em: EU QUERU QUE VOCÉ TRAGA O DUDU E U JONATHAN Ø E U QUERO MUINMUINTO **[04/17]**.

o "tchau", no final, em substituição ao também tradicional "fim", mas com a mesma função de marcar o encerramento da história. Ambos especificam o tipo de narrativa, emoldurando-a.[4]

Como também é tradicional, reconhecemos a TD *diálogo* no interior da narrativa. A TD diálogo ("O rato do campo falou: – Eu vou para a minha casa. Um dia, você também pode ir em casa.") é inserida para contar as partes da história em que um personagem se comunica com outro.

Para sistematizar esta apresentação inicial, em que se apontaram as TDs em que a relação de *adição* foi constatada, segue o Gráfico 6.1.

Gráfico 6.1 – MJs aditivos e (*mesclas* de) TDs

Até aqui, a análise revela uma relação bastante recorrente entre o que é solicitado na proposta e o texto produzido pelos sujeitos, no que diz respeito à TD, e deixa ver também que as condições de produção textual características da aquisição da escrita, via aquisição de TD, são relevantes para essa relação, ou seja, o sujeito que não reconhece a tradição, por meio de seus traços característicos, de forma, conteúdo, ou por meio de outros aspectos de sua composicionalidade,

4 Considera-se, portanto, a mescla constitutiva e convencional entre as TDs *narrativa* e *fábula*, a partir do critério de análise que sustenta a ocorrência de outras TDs que composicionalmente constituem a *fábula*, enquanto um tipo específico de narração.

resolve a sua produção de formas distintas, mas mais indiretamente associadas ao que fora solicitado. Nessa direção, a relação coerente entre a proposta e o texto, por meio da TD, é capaz de revelar distintos momentos da aquisição da TD por meio da escrita.

Ainda nessa direção, os textos indiciaram uma rica variedade de TDs, apesar de as cinco propostas a partir da qual foram produzidos estarem direta e especificamente voltadas à produção das TDs *resposta*, *relato*, *carta* e *fábula*. Sem considerar a relação intrínseca entre as TDs *carta* e *carta-reposta* e as TDs *fábula* e *narrativa*, conforme já especificado, a forma como os sujeitos, em aquisição da escrita, circulam por essas tradições indicia, além da própria aquisição de seus traços tradicionais, também uma forte mescla, enquanto fator que composicionalmente permite a construção dessa tradicionalidade como espaço de circulação.

Para especificar o resultado que se destaca, segue o Quadro 6.1, em que está apontada a relação entre a TD solicitada nas propostas e a sua realização a partir da *mescla* de TDs.

Quadro 6.1 – TDs e *mesclas* de TDs em contexto de *adição*

Propostas	**TD complexa solicitada**	**TDs realizadas**
P(01) Conhecimentos prévios sobre a audição	Resposta	Resposta Explicativa Listagem Injuntiva
P(02) Relato da palestra sobre audição	Relato	Relato Listagem Explicativa
P(03) Carta para Renata 01	Carta	Relato Explicativa
P(04) Carta para Renata 02	Carta-resposta	Carta Listagem Opinião Injuntiva/Pedido Explicativa
P(05) O rato do campo e o rato da cidade	Fábula/narrativa	Fábula/narrativa Diálogo

Do conjunto de TDs apresentado no Quadro 5.1, destacam-se alguns aspectos: o primeiro diz respeito à não correspondência entre TD complexa solicitada e TDs realizadas, observada especificamente nos textos produzidos a partir de P(03), o que revela, conforme já se apontou, não se tratar de uma prática discursiva tradicional para os sujeitos. O segundo aspecto diz respeito à convencionalidade da relação entre TD complexa solicitada e TDs realizadas, e pode ser bem exemplificado pela TD *listagem*, que, nos dados investigados, apresenta-se fortemente associada ao mecanismo de justaposição oracional e ao início não só da aquisição da escrita como também da aquisição da própria tradição textual. Trata-se, assim, de uma TD produtiva na fala/oralidade que auxilia o sujeito em sua circulação pelo universo do que é tradicional por meio do modo escrito. Essa TD, sendo a mais frequente nos dados e estando presente na maior parte dos textos investigados, caracteriza, portanto, uma TD não esperada para a composicionalidade das TDs complexas solicitadas. Em outras palavras, ter-se-ia a relação entre TD complexa solicitada e TD realizada que não é marcada pelo *convencional*, mas pelo que é funcional no contexto de aquisição da escrita. A situação oposta pode ser notada na frequência também elevada da TD *explicativa* que ocorre na maior parte dos textos, mas, agora, em coerência direta com a expectativa criada a partir da tradição complexa solicitada, e não como um traço do momento de aquisição da TD e da escrita.

A apresentação das TDs, de acordo com o que foi feito até aqui, justifica-se porque todas foram experimentadas em contexto de MJs com acepção *aditiva*. Diante disso, ressalta-se, em coerência com o Gráfico 5.12, que, de um universo de 54 TDs observadas nos textos investigados, aquelas que mais frequentemente favoreceram o uso de MJs aditivos foram: *listagem* (14 ocorrências/25,92%) e *explicativa* (10/18,51%), seguidas pelas TDs *carta* (4/7,4%), *injuntiva* (4/7,4%) e *relato* (3/5,55%).

De modo mais específico, constatou-se também que a noção de *adição*, considerada sem trânsito semântico, cuja funcionalidade está diretamente voltada à inserção de informações novas no texto, fazendo-o progredir, distribui-se por todas as TDs investigadas, com

frequência mais significativa na TD *listagem*, conforme exemplo em (1). Os exemplos de (2) a (4) mostram ocorrências dessa noção também por TDs menos frequentes, como a TD *religiosa*, *pedido* e *diálogo*, respectivamente:

(1)	TD *listagem*	**e tanben** aprendi osnomes dos osos do ouvido **e tan bem** aprendi que o ouvido doi porque entra água **[02/06]**
(2)	TD *religiosa*	**QUE** DEUS VENHA TIDA MUIMTA ALEGRIA ALEMDAVIDA **QUE** JESUS TEABEMSOE AIMDA MAIS **[04/10]** (*Que Deus venha te dar muita alegria, além da vida, que Jesus te abençoe ainda mais*)
(3)	TD *pedido*	EU QUERU QUE VOCÉ TRAGA O DUDU E U JONATHAN Ø E U QUERO MUINMUINTO **[04/17]**
(4)	TD *diálogo*	**AI** ELE OUVIRÃO OUTRO BARULHO ATRAIS DA PORTA **AI** PRI MO DOCANPO AGORAEU VOU EM BORA **[05/20]** (*Aí eles ouviram outro barulho atrás da porta. Aí o primo do campo: eu vou embora*)

Por sua vez, o parentesco semântico entre *adição* > *tempo posterior* foi observado com maior recorrência nas TDs *resposta*, *relato* e *fábula/narrativa*, conforme se exemplificam de (5) a (7):

(5)	TD resposta	eu acho que o ovido ouve **e**osselebro guarda Ø rassio cina **[01/20]** (*eu acho que o ouvido ouve e o cérebro guarda, raciocina*)
(6)	TD relato	MAI OGE EU VO FALA SOBRI A ORELHA Ø A ORELHA TÊR TÊRS OSINHOS Ø UM SIKANMA MARTELO **I**U OTRO ISTRIBO **I**U UTIMO BIGORNA **[02/08]** (*Mãe, hoje eu vou falar sobre a orelha, a orelha tem três ossinhos: um se chama martelo e o outro estribo e o último bigorna*)
(7)	TD fábula/ narrativa	DES PERADAMENTE ABRIU A CARQUEO PRIMO MANDOU COM VIDANO O PRIMO DO CANPO PARA JANTAR NA CASA DELE **AI** ELE FOI JATAR **AI** ELE VIU AQUE LA MASA TÃO BONITA **[05/20]** (*Desesperadamente abriu a carta que o primo mandou, convidando para jantar na casa dele, aí ele foi jantar, aí ele viu aquela mesa tão bonita*)

Em (5), os MJs *e* e *justaposição*, com acepção aditiva, inserem informações novas ao texto, permitindo a inferência da noção de tempo posterior, pois a informação anterior ("eu acho que o ouvido ouve") é base para a inserção do enunciado posterior "osselebro guarda", podendo o *e*, nesse caso, ser substituído por outro mecanismo, como *em seguida*, por exemplo, em que essa acepção se mostra mais explícita. A oração, encerrada no verbo "raciocina", inserida pela justaposição, funciona como uma paráfrase de "osselebro guarda" e, portanto, como toda paráfrase, só pode ser inserida *após* sua matriz, ou seja, também numa relação discursiva de tempo posterior.

Na ocorrência da *justaposição*, em (6), inicia-se a apresentação de informações sobre a "orelha", a partir da oração imediatamente anterior, em que se anuncia ao leitor, representado na figura da "mãe", sobre o que se "falará" no texto. Há, portanto, uma sequência temporal marcada na construção discursiva desse texto, em que a informação anterior é base para a inserção das posteriores, por meio do trânsito semântico entre *adição* > *tempo posterior*. Em outras palavras, o tópico discursivo (que é o assunto sobre o qual o texto irá falar), "orelha", é inserido e, em seguida, as informações que desenvolvem esse tópico. Nesse desenvolvimento, em "Ø A ORELHA TÊR TÊRS OSINHOS Ø UM SIKANMA MARTELO **I**U OTRO ISTRIBO **I**U UTIMO BIGORNA", por meio da *justaposição* e de *e* com acepção aditiva, acrescentam-se informações que correspondem aos nomes dos "três ossinhos", estabelecendo uma relação temporal entre eles, que pode ser recuperada, também, por "último".

Por fim, em (7), no usos de *aí*, indicia-se a relação entre a noção temporal e a forma como as informações são inseridas no texto, fazendo-o progredir.

O parentesco semântico entre *adição* > *causa* foi constatado nas TDs *explicativa* e *opinião*, enquanto TDs que constituem a TD *carta*:

(8)	TD explicativa	RENATA A ESCOLA É MUINTO LEGAU Ø AS CRASE FAIMUINTA TASEFAS Ø LA NO RECREIO É MUITO LEGAU Ø A MINHA ESCOLA FAIS MUINTAS TAREFA **[04/17]** (*Renata, a escolha é muito legal, as crianças fazem muitas tarefas, lá no recreio é muito legal, a minha escola faz muitas tarefas*)
(9)	TD opinião	Ø Éssa escola Émaravilhosa **[04/07]**

Os dois exemplos mostram ocorrências de justaposição, com acepção adicional, mais concreta, em contexto das TDs *explicativa* e *opinativa*, no âmbito da constituição da TD complexa *carta*. Em (8), é possível inferir a relação causal, do tipo explicativa, a partir da adição de três enunciados justapostos "Ø[porque] AS CRASE FAIMUINTA TASEFAS Ø [porque] LA NO RECREIO É MUITO LEGAU Ø [porque] A MINHA ESCOLA FAIS MUINTAS TAREFA" que explicam a afirmação anterior "RENATA A ESCOLA É MUINTO LEGAU", com uma avaliação do sujeito sobre sua escola. Em (9), o enunciado justaposto traz a opinião do sujeito, funcionando como uma conclusão, no fechamento do texto, acerca de tudo o que foi nele apresentado.

Os parentescos semânticos entre *adição* > *condição* e *adição* > *contraste*, que, por sua vez, não deixam de passar pelo domínio causal, também foram encontrados no âmbito dessas mesmas TDs, *explicativa* e *opinativa*. A ocorrência do parentesco com *condição* foi encontrada em TD *explicativa*, conforme exemplo em (10), já apresentado e analisado anteriormente. Das três ocorrências de *contraste*, uma foi identificada na TD *fábula/narrativa* (cf. ocorrência exposta em (1)) e duas também na TD *carta*, especificamente em enunciados relacionados à TD *opinião*, conforme exemplo em (11):

(10)	TD explicativa	NÃOU PODE PORCOSA NO OVIDO POR QUE MACHUCA **E** A VOES NÃOU ENTRA **[02/18]**
(11)	TD opinião	EU ACHO QUE A MINHA PROFESSO MUINTO LEGAL Ø EU GOSTE SUA ALLA MUINTO BOLA **[04/11]**

Em (11), o uso da justaposição com acepção mais concreta de adição, inserindo informações novas no texto, permite inferência da noção mais abstrata de *contraste*. Na justaposição dessas orações, a avaliação que feita da professora (eu acho que a minha professora é muito legal) contrasta com aquela feita da pesquisadora Renata, para quem a carta é escrita (eu gostei de sua aula/eu acho sua aula muito boa – numa sintaxe não convencional). Ou seja, apesar de achar a sua professora legal, também acha a aula de Renata muito boa (eu acho que a minha professora é muito legal, [mas] eu gostei de sua aula/eu acho sua aula muito boa [também]).

6.2. (Mesclas de) TDs e o sentido de tempo

O mapeamento dos dados, por meio do critério bidimensional (tático e semântico), destacou a alta ocorrência de *tempo posterior* na codificação da *sequencialidade textual*[5] em diferentes TDs, a saber: *narração*, *descrição*, *entrevista*, *história em quadrinhos*, *contos de fada*, *instrução*, *diálogo* e *avaliação*. Foram observados diferentes MJs utilizados na elaboração dos textos, sendo, no entanto, mais recorrentes os usos de justaposição com acepção de *tempo posterior*.

O Texto (1), que exemplifica essa correlação, foi produzido a partir da proposta "História em quadrinhos (*O elefante e a bruxa*)". Na aplicação dessa proposta, o pesquisador distribuiu às crianças uma cópia de uma história em quadrinhos e solicitou, inicialmente, que observassem a história que se passava nesses quadrinhos. Em seguida, pediu a algumas delas que contassem, oralmente, essa história e, após essa atividade oral, solicitou que iniciassem a produção do texto escrito. Nesse momento, sugeriu que não apenas contassem a história que se passava nos quadrinhos, mas também que acrescentassem, por exemplo, o que poderia ter ocorrido após o término do último quadrinho.

5 Para mais detalhes, ver a Seção 2.2 do Capítulo 2 deste livro.

Texto (1)

A BRUXA E OELEFANTE
SOCOROUM ELEFANTE
QUE QUI VOSE QUÉ **Ø** RO
CER O CEU A MIGO **Ø**
INTAN VO MOSER. AMIGOS **Ø** VOMOS
PARACASA Ø PÓSO
IRMORAR COVOCE **Ø** SIM VOMOSINDOX
EAGOLAVOUTOMARBANHOØPODETO
MAR**E**VOMOJANTAR FORAØ
VOMOSINBÓRA **EDEPOIS**
FICARANA MIGOSPAR A
SEMPRE
EVIVERANFELIZPARA CENPRE.
FIM

A organização do texto mostra o entendimento da proposta. O desenvolvimento do tema foi dividido em três partes (título, desenvolvimento e conclusão). Num primeiro momento, a história inicia-se com uma interjeição, que remete a algo inesperado: um elefante no caminho. Em seguida, retoma-se a história com uma pergunta "u que qui vose qué r Ø o cer o ceu a migo" (*o que você quer? Eu quero ser seu amigo*), e, a partir desse diálogo, a *sequencialidade temporal* da história é marcada por outros juntores, como *e agora*, *e depois* e *e*, como mostra o trecho em (1):

(1) [...] u que qui vose qué r Ø o cer o ceu a migo **intan** vo moser. a migos Ø vomos paracasa **Ø** pósoir morar covoce Ø sim vomos indox **egala** voutomar banho Ø pode tomar **e**vomo jantar fora Ø vomos inbóra **edepois** ficarana mi gospar sempre **e** viveranfelizispara cenpre [...] **[03/02]**

A marcação de *posterioridade*, presente na TD *narrativa*, caracterizada pela *justaposição*, em usos paratáticos, dá indícios da

circulação do sujeito-escrevente pelo sentido de tempo na apresentação dos fatos que ocorrem em uma determinada sequência.

Sobre os aspectos que circundam a dinamicidade da narrativa, é visível a relação entre a TD *contos de fada*, a proposta feita pelo pesquisador e a organização temporal marcada prioritariamente por meio da justaposição. Estruturalmente, o escrevente reforça o final de sua narrativa por meio do "*E VIVERANFELIZISPARA CENPRE*" e posteriormente utiliza "*FIM*", dando indícios de seu trânsito pela TD *conto de fadas*, que precisa de um final, marcado pelo que é *fixo* dentro dessa TD, o que o faz prever um término que resulte num final feliz para as personagens.

Em relação ao grau de complexidade crescente entre os eixos tático e semântico, o texto acena para algo já apontado neste livro: as orações paratáticas, frequentemente utilizadas pelos sujeitos--escreventes, não são menos complexas que as hipotáticas, já que, nesses espaços de junção, entre orações e conjuntos de orações, no texto, insere-se uma amplitude de sentidos. Em outras palavras, diferentes relações lógico-semânticas ficam à espera da interpretação do analista, assim como, no contexto de uso, ficam à espera da interpretação do outro/leitor. Entretanto, as marcações subjetivas, os enlaces entre o falado/oral e o escrito/letrado cruzam-se no desenvolvimento da escrita, não só em trechos como "*U QUE QUI VOSE QUER*", em que a substituição da vogal "*o*" pela "*u*" oferece indícios da(s) imagem(ns) de escrita como suposta representação da fala, mas também – o que aqui ganha destaque especial – oferece indícios da circulação desses sujeitos pelas distintas formas de juntar as partes de seu texto e conferir a ele sua textualidade e narratividade.

O Texto (2), exposto na sequência, foi desenvolvido a partir da proposta "Experiência de purificação de água". Na aplicação dessa proposta, o pesquisador fez, junto com as crianças, uma experiência que reconstituía parcialmente um processo (tradicional) de purificação da água. Contou para as crianças que havia retirado de um livro didático, destinado ao quarto ano do ensino fundamental, os procedimentos para a realização da experiência. Durante a realização desses procedimentos, solicitou que as crianças prestassem bastante

atenção, uma vez que deveriam, posteriormente, descrever a experiência em questão. No momento dessa produção escrita, pediu às crianças que contassem como havia sido feita a experiência de forma que uma terceira pessoa pudesse ler e repetir todas as suas etapas:

Texto (2)
Purificador de água
Nós vamos fazer uma
experiência muito facil, nós vamos
fazer um purificador de água.
Vamos uzar apenas algumas coisas:
areia grossa
areia fina
pedras ou cascalho
uma garrafa descartavel
e algôdão
È só cortar a garrafa em modelo de
funil e colocar o algodão depois
coloque areia fina e depois areia
grossa por ultimo coloque pedras ou
cascalho.
Ele esta quaze pronto é só colocar
água sujo e começa a pingar água
limpa.
Fim

No Texto (2), a mescla entre as TD *descrição* e *instrução* se dá logo no início, quando, após a descrição da tarefa a ser executada, enuncia-se a frase "vamos uzar apenas algumas coisas:". Os dois-pontos, sinalizando o ato de elencar e destacar o material utilizado para a realização da tarefa, também revelam traços composicionais da TD instrução, assim como mostra o trecho em (2):

(2) Nós vamos fazer **uma experiência muito facil**, nós um purificador de água. Vamos uzar apenas algumas coisas**:** vamos fazer

areia grossa/areia fina/pedras ou cascalho/uma garrafa descartável/e algodão [...] **[05/02]**

Ainda em (2), a TD *avaliação* permite observar que, para o escrevente, a experiência foi bem-sucedida, pois, antes mesmo de iniciar seu texto, afirma, para seu leitor, que se trata de "uma experiência muito fácil". A escolha das TD *avaliação*, *descrição* e *instrução* permite a organização do texto por meio da justaposição com acepção de *posterioridade*, de forma a mostrar ao leitor todos os procedimentos necessários para que ocorra a purificação da água.

O exemplo seguinte foi retirado do texto produzido a partir da proposta "História de Chapeuzinho Vermelho". Na aplicação dessa proposta, o pesquisador perguntou às crianças se elas se lembravam da história *Chapeuzinho Vermelho*. Tendo recebido respostas afirmativas, pediu a elas que o ajudassem a contar, oralmente, aquela história. O pesquisador e as crianças contaram, então, a história *Chapeuzinho Vermelho*, lembrando diferentes versões possíveis para algumas de suas partes. Terminada a atividade oral, pediu que contassem sua própria versão daquela história:

Texto (3)

Chapelsinho Vermelho
Chapelzinho estava na casa da sua Mãe fazendo doses para vovó. **Quando** terminou sua mãe falou vai Pelo caminho curto tabom mãe. **Quando** ela chegou o lobo estava no caminho curto ele se vestia de lhenador onde você vai chapelzinho eu vou para a casa da minha vovó eu adoro vovozinha onde e a casa da sua vovó e uma linda casinha amarela ali do lado muito obrigado. O lobo chegou a casa da vovózinha o lobo trancou ela no armário. **E** se vestio vovó sou eu vovó podi entra minha querio. Nosa vovó que olhos grande você ten e par ti enchergarmelho e par ti come melhor miquerida **e** os amigos amigas da chapelzinho ajudou dois viadinos pegaro um pedaço de cordo **e** colocaro uma corda no meio do caminho **e** o lobo atropeso **e** caio no rio. **E** a chapelsinho tirou sua vó do armario. **[08/02]**
Eu mudei tudo.

Nesse texto, foram verificadas mesclas entre as TDs *narrativa* e *diálogo*. O escrevente cumpre o que lhe foi proposto como tema e também não se limita ao modelo convencional, modificando sua história, mas, ao fazê-lo, marca esse "fazer", na *sequencialidade temporal* da TD narrativa, chamando a atenção de seu interlocutor com a inserção da TD diálogo por meio da *justaposição*:

(3) [...] **e** colocaro una corda no meio do caminho **e** o lobo atropeso **e** caio no rio. **E** a chapelsinho tirou sua vó do armario. Ø **Eu mudei tudo**. [...] **[08/02]**

Em quase todos os textos dessa proposta, repetiu-se a marcação do *tempo posterior*, via justaposição, como meio de inserir a TD diálogo e também como meio de assumir a autoria da história:

(4) [...] ele caio e até hoje ele está pendurado em um galho que todo ano da amoras. Ø **Eu mudei o fim da historia. [08/02]**

(5) [...] a vovó saiu do armário pegou um pal e batia na cabeça do lobo e a Chapelzinho também pegou **e** o lobo nunca mais voltou. Ø **Crisei fiz o fiz**. (*Cris, fiz o fim*) **[08/02]**

(6) [...] casadores e os cassadores procurou a vôvô e acharam e destamparas a boca da vovô os brassos e as pernas e ficaram feliz para senpre. Ø **cris eu mudei o fim**. **[08/02]**

O Texto (4), produzido a partir da proposta "Brincadeira da Viagem para a Lua", apresentou mesclas entre as TDs *receita/instrução* e *injuntiva*:

Texto (4)

Viajando para algum lugar
.Nós vamos precisar de:
2 canetenhas coloridas

Varias teras de papel sulfite.
1ºEscreva de vermelho ou
alguma cor que destaque e
escreva a primeira letra do seu
nome.
2ºTente prestar mais atenção
possível para descobri a
brincadeira é assim:
Você tem que falar um objeto
que comece com a letra do seu
nome, eu descobri, é bem fácil e
muito legal.
Brinque com seu o amigo. **[11/02]**

A descrição da brincadeira apresenta aspectos que formulam a TD *receita/instrução*, em três partes, que, além de descrever a brincadeira em questão, ensinam-na:

(7) [...]. Nós vamos precisar de: 2 canetenhas coloridas Varias teras de papel sulfite.
[...] 1º Escreva de vermelho ou alguma cor que destaque e escreva a primeira letra do seu nome.
[...] Ø 2º Tente prestar a mais atenção possivel para descobri a brincadeira Ø é assim: **[11/02]**

No primeiro momento, é apresentado o material necessário para que ocorra a brincadeira, de acordo com a tradição da instrução. O uso do verbo no imperativo "escreva" marca a mescla com a TD *injutiva*. No segundo momento, "Tente prestar a mais atenção possível para descobrir a brincadeira é assim [...]" revela a situação contextual em que se destacam aspectos interativos, ou seja, antes de dizer como brincar, destaca-se, naquele momento, que "prestar mais atenção" é importante, para, em seguida, descobrir a lógica da brincadeira.

Ainda nesse trecho, há uma ambiguidade sintática, uma vez que a fronteira entre as orações pode ser a apresentada acima, ou "Tente

prestar a mais atenção possivel Ø para descobrir a brincadeira é assim", ou ainda "Tente prestar a mais atenção possível para descobrir **Ø** a brincadeira é assim". Em todas essas possibilidades de estabelecimento das fronteiras sintáticas, o sentido de *sequencialidade temporal* é marcado pelo uso da justaposição. Na escrita, não é possível decidir pela fronteira de constituinte que o escrevente imaginou escolher para seu texto. No entanto, contextos como esse exemplificam o que está sendo entendido como escrita constitutivamente heterogênea, nos moldes de Corrêa (1997), uma vez que, independentemente da base semiótica, o modo de enunciação escrito se constitui no/pelo modo de enunciação falado, no qual as características prosódicas do enunciado em questão seriam suficientes para a delimitação das fronteiras de seus constituintes.

6.3. (Mesclas de) TDs e o sentido de comparação

A partir deste ponto, será focalizada a relação entre junção com acepção *comparativa* e TD. O mapeamento dos dados destacou quatro TDs: *pergunta*, *conto de fadas*, *explicação* e *argumentação* nesse contexto. A TD *conto de fadas* favorece a construção da *comparação*, conforme ilustra-se de (1) a (3):

(1) "Ø vovó porque esses olho tão grande" **[26/02]**
(2) "Ø vovo porque essa orelha tão grande" **[26/02]**
(3) "Ø vovó porque essa boca tão grande" **[26/02]**

A *comparação* na TD *conto de fadas* ocorre a partir de um *contraste* estabelecido com base em EsCos opostos "grande/não grande" em relação às entidades "olhos", "orelha" e "boca". Aqui a *comparação* é entre os olhos do lobo – disfarçado de vovó – com o tamanho dos olhos da vovó. O mesmo ocorre, dentro de uma estrutura de paralelismo sintático, com "orelha" e "boca". Partindo desse pressuposto, o enunciado pode ser parafraseado por "Nossa vovó, seus olhos são maiores que os normais são". Tal *comparação*

aproxima EsCos, por meio do destaque de *desigualdade* via marcação de *superioridade*. Esse processo se dá através de um traço contrastivo que, no contexto, vem marcado pela relação de junção oracional, via justaposição. O processo se repete nos demais textos da TD *conto de fadas*, exatamente porque se constitui de forma tradicional.

A TD *pergunta* aparece em contextos comparativos marcados por *justaposições*, *como* e *mas*, revelando um diálogo com a própria pergunta usada na proposta de produção textual:

(4) O que você dos jogadores bom ou ruim?
A eles são muito bom **mas** só o Chile que é ruin **[13/02]**

A natureza da TD *pergunta* "O que você [acha] dos jogadores, bom ou ruim?" favorece a construção de uma TD *resposta* que se estrutura a partir de um *contraste* estabelecido com base em EsCos opostos "bom/ruim" em relação à mesma entidade "jogadores". Essa noção de *contraste* liga-se a uma leitura *comparativa*, presa à aproximação desses opostos.

Em (5), ilustra-se a relação entre comparação e a TD *explicação*, em texto produzido a partir de uma proposta em que, após a leitura da fábula *O rato do campo e o rato da cidade*, pediu-se às crianças que reescrevessem a história.

(5) Ai primodocanpoagoraeuVou em bora ai outro diaeu Posso ti com vidar airnamiNhacasa mas eu não temNhoessacomida eu ssotemNho milho as vesesfassoAlgumigal **[03/04]** *(Aí, primo do campo, agora eu vou embora, aí outro dia eu posso te convidar a ir na minha casa, mas eu não tenho essa comida, eu tó tenho milho, às vezes eu faço algum mingau)*

O *contraste* entre EsCos opostos "ter comida/não ter comida" também está na base da relação entre comparação e TD *explicativa*, em que se compara a situação de abundância da casa do rato do campo com a casa do seu primo. O contexto em que se refere à comida do rato da cidade "mas eu não tem nho essacomida" é o que nos permite

reconhecer a *comparação* contextualmente construída. Partindo desse pressuposto, a frase pode ser parafraseada por "Eu não tenho essa comida assim como você tem". Tal *comparação* aproxima essas duas realidades, por meio do destaque de *desigualdade*.

Em relação à TD *argumentação*, a ocorrência encontrada também se materializa por meio do contexto, como em (6):

(6) "NÃO TEM ESCOLA MAIS BOUA QUE ÉSA ESCOLA" **[12/01]**

Tal como nos exemplos anteriores, a construção da *comparação* a partir de um *contraste* estabelecido com base em EsCos opostos "bom/ruim" em relação à mesma entidade "escola" ocorre no contexto da TD *argumentativa*. O escrevente compara a sua escola com outras, por meio de seu conhecimento prévio ou da reprodução do discurso de outra pessoa. Partindo desse pressuposto, a frase pode ser parafraseada por "Essa escola é melhor do que outras escolas são". Tal *comparação* aproxima esses EsCos, por meio do destaque de *desigualdade* via marcação de *superioridade*.

6.4. (Mesclas de) TDs e o sentido de condição

Por sua vez, os MJs *condicionais* também podem revelar relações com as TDs e com as *mesclas* de TDs. Para isso, as TDs analisadas serão divididas em três grupos: (i) TDs que bloqueiam a ocorrência de condicionais; (ii) TDs neutras (que não bloqueiam, mas não fomentam as condicionais); e (iii) TDs que fomentam a ocorrência de condicionais.

No grupo das TDs que bloqueiam o aparecimento de construções condicionais, estão, em especial, as TDs *narrativas*. No caso do *corpus* investigado, a tradição de narrar foi constatada em contos infantis. Uma explicação para, nos textos dessa proposta, não terem sido encontradas construções condicionais pode estar atrelada ao fato de essas tradições possuírem uma estrutura interna fixa, com

o início geralmente marcado por "era uma vez" e o fechamento por "felizes para sempre", que também são tradições de dizer/escrever, constitutivas da tradição de narrar, de contar histórias infantis. Nessa direção, os eventos narrados representam, nos textos produzidos pelos sujeitos em aquisição da escrita, uma sequencialidade temporal, conforme se destacou na abordagem da relação entre TD e MJs temporais, inicialmente apresentada neste capítulo. Não foram verificados espaços discursivos para a apresentação de habitualidades temporais, que possibilitariam que as condicionais aparecessem, ainda que atreladas a acepções mais concretas dos MJs empregados.

Nos textos analisados, os elementos fixos foram preservados pelos escreventes, embora, na proposta "História de Chapeuzinho Vermelho", a pesquisadora tivesse concedido liberdade para que as crianças produzissem suas próprias versões (como se destacou nos exemplos apresentados nas seções anteriores):

Texto (1)

Era uma vez uma menina chamada
chapelzinho vermelho ela tinha uma mãe
e a mãe dela tinha mandadu ela ir
levar uns docinhos para a vôv dela
ela falou para a mãe dela mãe jatou
indolevarosdocês da vôvô mas filha
não passe pelo o caminho da flores passe
pelo o caminho curto ai a chapelzinho
vermelho obedeceu a sua mãe ai o lo-
bo se disfarçou de caçador ai o lobo inventou
que o caminho curto a chapelzinho vermelho
foi pelo o caminho da floresta eo lobo
pelo o caminho curto e ai o lobo chegou
narente da chapelzinho vermelho ao o
lobo pega a vôvô e pois no armario e amarrou
a boca da vôvô e os brassos e a pernas da
vôvô e a chapelzinho vermelho chegou

e viu a porta e não encontro a vôvô
e ela chamou os casadores e os cassadosres
procurou a vôvô e acharame destamparas
a boca da vôvô e os brasos e as pernas
efacaramfeliz para senpre.

cris eu mudei o fim. **[08/02]**

Conforme pode ser observado no texto, em (1), estão preservados os elementos básicos da TD *narrativa*, mais especificamente, *conto infantil*, como "era uma vez" no início, e "felizes para sempre" no fechamento, mas se inseriu uma marca que não é própria dessa TD; "cris eu mudei o fim", ou seja, instaurou-se um diálogo com a professora/pesquisadora que aplicou a proposta. Essa tradição do diálogo representa, no texto, uma *mescla* de TDs que não era esperada pelo outro/leitor (no sentido de não ser convencional), e indicia a relação entre o sujeito e a escrita, via tradição que desenvolve por meio dessa base semiótica, e também entre o sujeito e o outro, via *mescla* de tradições.

Nos textos produzidos a partir da proposta "Lista de compras", a TD envolvida é a *listagem*, na qual existe também uma estrutura fixa, com um baixo grau de flexibilidade. Na proposta, os escreventes deveriam produzir uma lista de compras de supermercado e solicitar que uma terceira pessoa realizasse essas compras. Além das listas, portanto, foi frequente a constatação de TDs *injuntivas*, por meio das quais os sujeitos pedem (às vezes, ordenam) que essa terceira pessoa realize as compras, e, ainda, de TDs *explicativas*, por meio das quais explicam o caminho do supermercado, o que esperam do outro etc.

Texto (2)

MARIA VOCÊ VAITER QUE ILA
NO TRIDICO FAZER AUGUMAS
COMPRAS VOCÊ PEGA A VENIDA

E VAI RETO PARA CIMA EU QUERO
QUE VOCÊ TRAGA 4 CEBOLAS 5 PEIXE
2 QUILO DE AÇÚCA 12 DUZIA DE OVOS
6 BANANAS 9 AMEIXAS 2 DETERGENTE
3 BATATASEU TENHO SO 3 REAIS **[09/01]**

Nos textos do *corpus*, produzidos a partir dessa proposta, nenhuma ocorrência de *condicional* foi encontrada, o que possibilita considerar que, assim como a TD *narrativa/contos infantis*, essa TD também bloqueou o aparecimento de tais construções.

Em (2), na TD *listagem*, o escrevente enumera os itens que deviam ser comprados e suas respectivas quantidades, de acordo com o que é esperado para essa tradição, mas não usa a estrutura convencional, no formato vertical. Há ainda as *mesclas* com as TDs *injuntiva* e *explicativa*. Destaca-se que essas mesclas eram esperadas, de acordo com as orientações dadas na proposta. Trata-se, no entanto, de *mesclas* que não favoreceram a ocorrência de orações condicionais, uma vez que não havia abertura para eventualidades ou factualidades construídas discursivamente a partir de uma apresentação hipotética.

Entre as TDs denominadas neutras, ou seja, que não bloquearam, mas também não fomentaram a alta ocorrência de condicionais, encontra-se a TD *carta*, produzida a partir das propostas intituladas "Carta para Renata". Tanto em EF1 quanto em EF2, essas propostas apresentaram baixa frequência de ocorrências de condicionais. A TD carta caracteriza-se por possuir traços linguísticos mais fixos, no cabeçalho e no seu fechamento, e menos fixos, no que se pode chamar de "miolo" da carta, onde, de fato, é apresentado o seu conteúdo. Trata-se, portanto, de uma TD que combina fixidez com flexibilidade e, exatamente por isso, abre-se à ocorrência de condicionais, conforme (3):

Texto (3)

SÃO JOSE DO RIO PRETO, 31 DE MAIODE 2001
RENATA EU ESCREVO ESTA CARTA PÔRQUE VOCÊ É

MUIMTO LEGAL VOCÊ É MUIMTO BONITA É APROFESSORA
TAMBEMCOMTA ESTÓRIA NOS TAMBEM ESTAMOS FAZEN
DO UM TIATRINHO É TAMBEM NOS VAITE EDUCAÇÃO FI
ZICA ÉEU TAMBEMESTOCEMTINDOMUINTO AÇU
AFALTA VOLTE ALGUM DIA É EU TIACHOMUINTO
LIMDA E SEU FILHO TAMBEM ALGUMA VESÇE
VOCÊ VIM TRASOSEU FILHO DUDU QUE DEUS
VENHA TIDA MUIMTA ALEGRIA ALEM DA VIDA QUE
JESUS TEABEMSOEAIMDA MAIS E SEU FILHO
DUDU/ASINADO. GABRIEL. **[04/10]**

É possível observar os traços típicos da TD carta, como o cabeçalho, com a cidade e a data, e o fechamento, com a assinatura do escrevente. No miolo da carta, o sujeito lança um convite para Renata e, ao fazer isso, utiliza outras tradições de dizer/escrever, como o *pedido*. Exatamente no contexto dessa TD *pedido*, constata-se uma oração condicional, pois se trata de uma possibilidade, ou seja, de algo que eventualmente pode acontecer ou não, a depender do atendimento ou não do pedido que é feito. Há, portanto, nos textos da TD carta, uma *mescla* de tradições que é esperada pelas próprias características dessa TD. As tradições que vierem a constituir essa carta podem ou não favorecer o uso de condicionais e disso dependerá, portanto, a sua ocorrência.

Para exemplificar, por fim, as TDs que fomentam o aparecimento de condicionais, serão apresentados textos produzidos a partir de duas propostas, em especial, "Precisando de óculos" e "Candidatos à presidência". Nesses textos, são encontradas diferentes TDs: *narrativa*, *descritiva* e *argumentativa*.

No caso da proposta "Precisando de óculos", os escreventes deveriam produzir um texto sobre a anta, animal que não faz parte da vivência desses sujeitos, moradores de áreas urbanas do interior do estado de São Paulo. Diante disso, as pesquisadoras leram uma

história a respeito do animal, e os alunos produziram seus textos. A princípio, a proposta esperava uma TD *descritiva*, mas foi observado que, para desenvolvê-la, os escreventes circularam também pela TD *narrativa*, o que mostra uma *mescla* de TDs. Esse recurso aumentou a possibilidade de aparecimento de condicionais, que foram constatadas em todos os textos presentes no *corpus* e que podem ser ilustradas por (4):

Texto (4)

no mato e a anta é enorme mora no meio de um
moute de árvores e a anta nada e a anta é coberto
*de pelo***quando** chova molha tudo ela e ela
ficaplocurado com o marido dela*e a anta come*
plantas e o rabo dela e pequinininho e éla *é*
mamifero

um beijo
gredeespesial
Cristiane
tianmo
de
coração **[01/09]**

Observa-se, no trecho "A anta não encherga bem e tanbei ela viveno mato e a anta é enorme mora no meio de ummoute de árvores e a anta nada e a anta é coberto de pelo [...]", a tradição *descritiva*, e, no trecho "[...] quando chova molha tudo ela e ela ficaplocurado com o marido dela [...]", a tradição *narrativa*. Ocorre, portanto, uma *mescla* de TDs não esperada, uma vez que o sujeito lança mão da tradição de narrar para atender ao seu objetivo de descrever a anta. Ao fazê-lo, emergem as construções com a noção de tempo contingente, em que se codifica uma habitualidade, a partir da qual é possível inferir o sentido, mais abstrata, de condição, "*quando/sempre que/se* chove, molha tudo", conforme descrição apresentada no Capítulo 4.

Nos textos produzidos a partir da proposta "Candidatos à presidência", também houve alta frequência de condicionais. Nesses textos, predominantemente pertencentes à TD *argumentativa*, são apresentadas as expectativas que os escreventes tinham, caso os candidatos fossem eleitos, e as justificativas a esse respeito. Dentro desse contexto, os sujeitos apresentavam suas imagens sobre o fazer político, ou seja, quais eram suas impressões sobre as obrigações que os candidatos deveriam ter:

Texto (5)

José Serra
Lula **se** voce far canhador
voce vai ter que fazer,
arrumar o postes arrumar todas
as ruas acabar com a violencia
e **se** voce prometer alguma co-
izavoce vai ter que comprir.
e arrumar o ralo sagrado.
e arrumar a escola E.M Dr
Wilson Romano Calil. **[02/04]**

A alta frequência de condicionais, nesse texto, a exemplo dos demais produzidos a partir da mesma proposta, deve-se, especialmente, à forte marcação da eventualidade. Em outras palavras, é exatamente a possibilidade de o candidato se eleger ou não que leva o escrevente a estipular as condições necessárias para isso, sempre em relação à sua visão de mundo e dos fatos subjacentes ao caráter e ao fazer de um político.

6.5. (Mesclas de) TDs e o sentido de contraste

Para apresentar como os MJs *contrastivos* relacionam-se com as TDs e com as *mesclas* de TDs, os textos analisados foram divididos

em dois grupos: (i) TDs neutras (que não bloqueiam, mas não fomentam); e (ii) TDs que fomentam a ocorrência de *contraste*. Não foram encontradas TDs que bloqueassem as ocorrências *contrastivas*, a exemplo da noção de condicionalidade.

Dentre as TDs neutras, que não bloquearam, mas também não fomentaram alta ocorrência de MJs *contrastivos*, encontra-se, em EF1, a TD *listagem*, na qual existe, conforme já se destacou, uma estrutura fixa. Essa proposta, em que, como já foi explicitado, os escreventes deveriam, além de produzir uma lista de compras, solicitar que uma terceira pessoa realizasse essas compras, fomentou a ocorrência de TDs *injuntivas* e *explicativas*. O contraste foi constatado, especificamente, nessas TDs *injuntivas* e/ou *explicativas*, conforme o Texto (1).

Texto (1)

Pai vai no laranjão **mas** você só pode gastar 52 reais compre-
batata 1k
cebola 1k [...] **[06/01]**

Os textos do EF2 também apresentaram ocorrência de TDs neutras. A proposta intitulada "Brincadeira preferida", por exemplo, mostrou um caso em que o sujeito, ao ter que descrever a sua brincadeira preferida, lançou mão da TD *explicativa*, instaurada a partir do MJ *só que*:

Texto (2)

péga – péga de corer
Essa brincadeira é quenem pega-péga!.
Só que uma pessoa tem que saber a brin
cadeira. [...] **[09/01]**

Para exemplificar, por fim, as TDs que fomentam o aparecimento de contraste, serão apresentados textos produzidos a partir

de duas propostas, "Cartão de Natal" e "História de Chapeuzinho Vermelho", nas quais são encontradas diferentes TDs: *descritiva*, *argumentativa*, *narrativa* e, por fim, a TD *canção*.

No caso da proposta "Cartão de Natal", os escreventes deveriam produzir um cartão de Natal que seria enviado para as fonoaudiólogas que lhes ministraram palestras sobre audição. Porém, misturaram as TD "cartão de Natal" com "carta de Natal", logo, "carta para o Papai Noel", e, nessa inserção, constatou-se uma forte presença *argumentativa*, uma vez que a "carta para o Papai Noel" pressupõe que a criança argumente a fim de comprovar que merece ganhar o que está sendo pedido.

Texto (3)

Obrigado
por mandar uma carta para nós. Vocês foi muito
gentis obrigado adorei a carta de vocês. Por isso
estou mandando esta maravilhosa carta. Ø Queria
que vocês estivece aqui co noscho. Adorei o te-
atrinho que vocês fiseram. Foi um enorme pra-
zer recebelas aqui na nossa escola. Adorei
a vezita de vocês 4 **mesmo que** foi um
pouquinho. Eu queria que nos se enco-
ntrassem de novo, porque gostei
de vocês 4.

MEU QUERIDO PAPAI NOEL, VOU FAZER O MEU PEDIDO
PARA O DIA DO NATAL, UMA BONECA BEM
GRANDE Ø SE FOR PEQUENA NÃO FAZ MAL,
MANDE UM VESDO PARA MAMÃE, E ALME-
NTE O SALARIO DO PAPAI. **[03/02]**

Nos textos produzidos a partir da proposta "História de Chapeuzinho Vermelho", também houve alta frequência de contraste. Nesses textos, como já foi apresentado neste capítulo, há uma forte

presença da TD *narração*, que possui uma estrutura interna fixa. No Texto (4), o escrevente, além de marcar a tradição "foram felizes para sempre", ainda acrescenta uma nova informação, "e a vovó comeu os doces". Além disso, os acontecimentos dessa história exigem um uso tipicamente argumentativo, uma vez que os conselhos da mãe são sempre colocados em xeque pelos do lobo e vice-versa. Observa-se, ainda, a existência de mescla com a TD *canção*:

Texto (4)

Chapelzinho vermelho
Era uma vez a Chapeuzinho estava
bincando de bonecas ai sua mãe Chamou
o que mamãe, vem aqui vai levar
ecês docês para vovó Ø vai para a floresta
nova não vai pela velha tabão mãe
pela floresta vou bem sozinho levar
e ses docês para vovozinha ela mora longe
o caminho é deserto nevar esses doce
para vovozinha e o lobo falou vai
pela floresta velha não vai pela nova
não tem lobo lá **mas** minha mãe
falou que é para mim ir pela nova
eu vou para casa da vovozinha
o lobo chegou na casa da vovó
e falou vovó pode entrar sou eu
Chapeuzinho vermelho entrou e comeu
a vovó pegou a roupa dela e vistiu
o Chapeuzinho chegou e pateu na porta
vovó Ø porque esses olho tão grande
é par ti enxergar melhor minha filha
vovo Ø porque essa orelha tão grande
é pra ti ouvir melhor minha filha
vovó Ø porque essa boca tão grande
e pra ti comer socorro socoro ela

> Chamou o guarda florestal e matou
> o lobo e abil a barriga do
> lobo e tirou a vovó d barriga
> do lobo e a vovó foi tomar um
> banho e vivera **felizes para senpre**
> **e a vovó comeu os docês**. **[10/02]**

O Juntograma 1, a seguir, além da predominância – indicada no eixo positivo – das construções paratáticas, como já foi apresentado no Capítulo 2, mostra também a relação entre a TD *narrativa* e os MJs; (i) predominantemente *temporais*, conforme usos indicados em (-4), característicos dessa TD, de acordo com o que também já foi exposto neste Capítulo; e (ii) frequentemente *contrastivos*, conforme usos indicados em (-5), a partir do parentesco semântico com *comparação*.

Juntograma 1 – [10/02] – Narrativa

Legenda
Sintaxe: 1 = parataxe, 2 = hipotaxe
Semântica: -1 = adição, -2 = alternância, -3 = modo, -4 = tempo, -5 = contraste, -6 = causa, -7 = finalidade

No que tange mais especificamente à relação de *contraste*, os resultados da análise mostram, no que tange às TDs e *mesclas* de TDs: (i) que há uma estreita relação entre determinadas TDs e a noção de *contraste* via parentescos semânticos (cf. a relação de *comparação* na TD narrativa aqui analisada); e (ii) que as *mesclas* de TDs podem ser tomadas como indícios da circulação do sujeito-escrevente pelas relações entre fala/escrita e oralidade/letramento.

A circulação dos sujeitos-escreventes pelo oral/letrado e falado/escrito revelou-se, no entanto, oscilatória, de acordo com um processo heterogêneo e não linear que caracteriza a relação sujeito/linguagem e, naturalmente, o lugar "em fazimento" no qual o modo escrito de enunciar é construído.

7
Junção e TD argumentativa na escrita infantil

Começo...

Neste capítulo, será proposto um ponto próprio de observação da *argumentação*, em produções textuais de sujeitos em aquisição do modo escrito de enunciar, por meio da análise dos MJs, considerados em/como espaços de repetibilidade, que mostram os diferentes tipos de circulação do escrevente pela escrita (Corrêa, 2004). A partir da pergunta: "Quais os aspectos sintomáticos da junção na/para a delimitação de uma TD *argumentativa*, em aquisição da escrita?", a hipótese perseguida foi a de que o efeito argumentativo é produzido em meio à heterogeneidade constitutiva da linguagem/língua e está intimamente ligado aos encadeamentos discursivos marcados na cadeia sintagmática.

A investigação fundamenta-se no cruzamento dos mesmos três lugares teóricos apresentados no Capítulo 1 deste livro. O material investigado corresponde àquele apresentado como *Grupo de textos (2)*, composto de 186 textos, produzidos por sujeitos de 6 anos de idade, em aquisição da escrita, matriculados no 1º ano do EF público (Assis-SP). Os textos foram coletados a partir de dez propostas de produção textual, durante os meses de setembro a dezembro de 2015.

As propostas de produção textual seguem no Quadro 7.1.

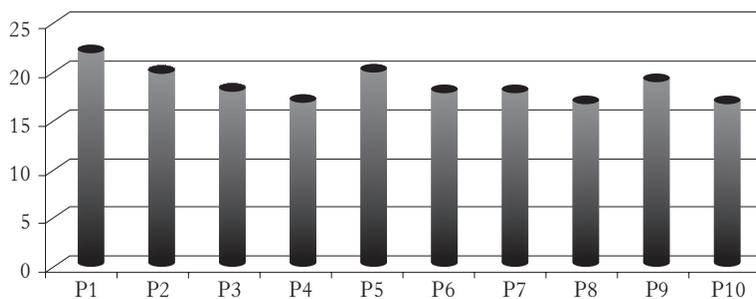
Quadro 7.1 – Propostas de produção de textos argumentativos no 1º ano do EF

NUMERAÇÃO DAS PROPOSTAS	TEXTOS APRESENTADOS NAS PROPOSTAS
Apresentação	OI, MEU NOME É RAFA. EU TENHO 6 ANOS E MORO EM ASSIS. ESTOU APRENDENDO A LER E ESCREVER! VAMOS SER COLEGAS?
Proposta 01 (P01)	COLEGUINHAS, EU TENHO UM PROBLEMA. QUERO JOGAR VÍDEO-GAME DEPOIS DA AULA, MAS MINHA MÃE NÃO QUER DEIXAR... VOCÊS PODEM ME AJUDAR A CONVENCÊ-LA? SE ELA DEIXAR, EU PROMETO JOGAR SÓ DEPOIS DE FAZER TODA A MINHA TAREFA COM MUITO CAPRICHO!
Proposta 02 (P02)	COLEGUINHAS, EU TENHO UM PROBLEMA. QUERO BRINCAR DE PEGA-PEGA NA RUA, MAS MINHA MÃE NÃO QUER DEIXAR... VOCÊS PODEM ME AJUDAR A CONVENCÊ-LA? SE ELA DEIXAR, EU PROMETO BRINCAR SÓ NA FRENTE DA MINHA CASA!
Proposta 03 (P03)	VOCÊS PODEM ME AJUDAR?
Proposta 04 (P04)	VOCÊS PODEM ME AJUDAR?
Proposta 05 (P05)	COLEGUINHAS, EU TENHO UM PROBLEMA. QUERO IR AO SUPERMERCADO COM MEUS PAIS PARA FAZER COMPRAS, MAS MINHA MÃE NÃO QUER DEIXAR... VOCÊS PODEM ME AJUDAR A CONVENCÊ-LA? SE ELA DEIXAR, EU PROMETO NÃO FICAR PEDINDO TUDO O QUE VEJO!

NUMERAÇÃO DAS PROPOSTAS	TEXTOS APRESENTADOS NAS PROPOSTAS
Proposta 06 (P06)	COLEGUINHAS, EU TENHO UM PROBLEMA. QUERO IR À FESTA DE ANIVERSÁRIO DO MEU COLEGA JOÃO, MAS MINHA MÃE NÃO QUER DEIXAR... VOCÊS PODEM ME AJUDAR A CONVENCÊ-LA? SE ELA DEIXAR, EU PROMETO FICAR BEM COMPORTADO!
Proposta 07 (P07)	COLEGUINHAS, EU TENHO UM PROBLEMA. QUERO CHAMAR UM AMIGO PARA DORMIR NA MINHA CASA, MAS MINHA MÃE NÃO QUER DEIXAR... VOCÊS PODEM ME AJUDAR A CONVENCÊ-LA? SE ELA DEIXAR, EU PROMETO QUE VOU ME COMPORTAR!
Proposta 08 (P08)	COLEGUINHAS, EU TENHO UM PROBLEMA. QUERO TELEFONAR PARA A MINHA VOVÓ, MAS MINHA MÃE NÃO QUER DEIXAR... VOCÊS PODEM ME AJUDAR A CONVENCÊ-LA? SE ELA DEIXAR, EU PROMETO CONVERSAR SÓ UM POUQUINHO!
Proposta 09 (P09)	COLEGUINHAS, EU TENHO UM PROBLEMA. QUERO AJUDAR MINHA MÃE A COZINHAR, MAS MINHA MÃE NÃO QUER DEIXAR... VOCÊS PODEM ME AJUDAR A CONVENCÊ-LA? SE ELA DEIXAR, EU PROMETO AJUDAR A LAVAR A LOUÇA TAMBÉM!
Proposta 10 (P10)	COLEGUINHAS, EU TENHO UM PROBLEMA. QUERO IR PESCAR COM O MEU PAPAI, MAS MINHA MÃE NÃO QUER DEIXAR... VOCÊS PODEM ME AJUDAR A CONVENCÊ-LA? SE ELA DEIXAR, EU PROMETO PEGAR UM PEIXINHO LINDO PARA ELA!

A metodologia de aplicação das propostas consistiu na apresentação de um teatrinho de fantoche, em que a personagem principal, o boneco Rafa, apresentava-se aos alunos e pedia, de acordo com textos escritos – tal como mostra o Quadro 7.1 –, o auxílio dos seus novos colegas para a solução de alguma situação problemática de seu cotidiano, de acordo com o grau de dificuldade esperado para a idade dos sujeitos-escreventes. A cada semana, um novo problema era colocado pelo Rafa. Antes do início da produção do texto escrito, no entanto, além dessa breve apresentação teatral, os alunos expunham oralmente diferentes propostas para auxiliar o colega. Em seguida, um deles lia o texto escrito na folha, e, por fim, todos iniciavam a escrita. Os alunos solicitavam a todo momento orientação da professora da turma, que se manteve em sala durante as coletas, da professora pesquisadora e da aluna bolsista, que acompanhou toda essa etapa. Essas orientações se referiam à formação das palavras, mais especificamente à escrita propriamente dita. Não houve interferência quanto ao conteúdo dos textos escritos, apenas mediações pontuais em relação à alfabetização. Após terminar, estavam liberados para desenhar na folha da proposta. Aqueles que queriam também podiam ler o texto escrito para a pesquisadora e para a aluna bolsista.

Os textos coletados distribuíram-se de forma não igualitária pelas propostas aplicadas, de acordo com a frequência dos alunos nas aulas, como mostra o Gráfico 7.1

Gráfico 7.1 – Produtividade das propostas de produção de textos

Do total de 186 produções, a P1 foi a que apresentou um índice maior de textos coletados, a saber, 22 (11,82%), seguida pelas P2 e P5 (20 ~ 10,75%). Na P9, 19 textos foram coletados (10,21%). Nas P3, P6 e P7, 18 (9,67%) foram coletados. Por fim, as P4 e P10 tiveram o menor índice de produtividade, por motivos diferentes. Na P4, os alunos mostraram-se desmotivados, devido à outra atividade recreativa que estava sendo desenvolvida na escola, e, na P10, por uma baixa frequência, devido à proximidade do início do período de férias.

Na sequência, apresentam-se, a título de ilustração, as Propostas 1 e 10, tal como entregues aos alunos, bem como os textos produzidos a partir delas por uma das crianças.

Proposta 1

PROPOSTA 1

NOME: GABRIEL

HOJE É DIA 22 DE SETEMBRO DE 2015

NÃO QUER DE IXAR ELE JOGAR
POR FAVOR
DEIXA

Proposta 10

Todos os textos produzidos foram digitalizados, catalogados por sujeito e transcritos/digitados (Oliveira, 2017). A digitação e formatação dos textos seguiram os moldes de edição diplomática (Santiago-Almeida, 2009), em que se conservam todas as suas características estruturais, gráficas e linguísticas.

A particularidade dos textos analisados deve-se, além de ao fato de configurarem um retrato da aquisição da escrita, também ao fato de que configuram um retrato da TD *argumentativa*, pouco comum em textos produzidos no primeiro ano do EF. Em outras palavras, o trabalho focalizou textos de orientação argumentativa, tratada como

uma questão linguística e não lógica, psicológica ou sociológica, que configura, na trilha de Campos (2005), com inspiração na proposta ducrotiana, a ilusão argumentativa.

7.1. Um olhar para a argumentação na escrita infantil

Tomando como base os trabalhos de Campos (2005) e Pereira de Castro (1996, 2001), este capítulo volta-se, mais especificamente, ao estudo de textos em que se constata a argumentação na escrita infantil. Segundo as autoras, esse tema tem sido tratado não só por linguistas, como também por psicólogos e educadores. Todos concordam com a afirmação de que a argumentação está presente na linguagem da criança desde muito cedo. Se, no entanto, não há discordância acerca desse ponto, as perspectivas teóricas que norteiam os diferentes trabalhos realizados na área podem diferir bastante entre si.

Campos (2005, p.1-4) cita três trabalhos, dentre os muitos que trata(ra)m do tema, para ilustrar a afirmação acima. Segundo a exposição da autora, Banks-Leite (1996) estuda enunciados argumentativos, produzidos em contexto escolar, em que há a ocorrência de conectores e operadores argumentativos ou encadeamentos que indiciam relações argumentativas, na fala de crianças com cinco anos de idade, propondo uma discussão mantida sob a perspectiva da Teoria da Argumentação na Língua. Essa autora não questiona a existência de diferenças entre o funcionamento da argumentação na linguagem da criança e na do adulto. De Souza (2003) estuda textos de opinião, escritos por três crianças a partir de seu contato inicial com a escrita na pré-escola, considerando-os como objetos que refletem o desenvolvimento cognitivo, em que a argumentação é tomada, ao mesmo tempo, como raciocínio e como movimento retórico. Para essa autora, o importante é demonstrar o desenvolvimento cognitivo dos alunos associado às oportunidades que lhes são dadas, no ambiente formal de ensino, para escrever textos de

acordo com diferentes gêneros textuais, entre eles o argumentativo. Há aí, portanto, uma preocupação diretamente voltada a questões de ensino. Por outro lado, Pereira de Castro (1996) procura iluminar os processos de construção da linguagem pela criança, via descrição e explicação de episódios de fala infantil, considerados sempre dentro dos diálogos em que são enunciados, em que se indicia a construção de justificativas, inferências e pedidos de justificativas com *por quê?*

Questões levantadas nesse e em trabalhos posteriores dessa autora são centrais para o entendimento atual sobre a argumentação na linguagem da criança, no que diz respeito, especialmente, ao afastamento da perspectiva cognitiva representada pelos trabalhos de Piaget, à identificação de argumentos cristalizados em uso na fala/escrita das crianças e à sua incorporação de argumentos da fala do adulto. Apresentam, portanto, uma congruência com a proposta de entendimento que está sendo construída neste livro.

A partir da consideração da fala da criança como espaço em que a imprevisibilidade da língua mostra seus efeitos sobre o falante,[1] adota-se, neste trabalho, a exemplo de Campos (2005), a proposta de Pereira de Castro (1996, 2001) de que a argumentação é contraponto à deriva a que a linguagem está submetida.

A adoção dessa hipótese é feita, no trabalho citado e também neste, no contexto de uma releitura da tese geral da *Teoria da Argumentação na Língua* (ADL), desenvolvida por Ducrot (1977), inicialmente com Anscombre, a partir da década de 1970, e posteriormente com Carel (Carel; Ducrot, 1999). Nessa teoria, "o sentido de uma entidade linguística não é construído pelas coisas ou fatos que ele denota, nem pelos pensamentos ou crenças que ela exprime, mas por certos encadeamentos discursivos que ela evoca, a saber, as 'argumentações': uma argumentação é um discurso (ou ainda um encadeamento) do tipo X conectivo Y" (Carel; Ducrot, 1999).

1 Sem negligenciar, no entanto, o fato de que não é unicamente a fala da criança que pode sofrer efeito de dispersão. De acordo com Pêcheux (1990, p.53), "todo enunciado, toda sequência de enunciados é [...] linguisticamente descritível como uma série (léxico-sintaticamente determinada) de pontos de deriva possíveis, oferecendo lugar à interpretação".

Pereira de Castro (2001, p.64) parte dessa tese geral da ADL, sem aderir à teoria, para enfatizar que as argumentações não se constituem como atividades metalinguísticas, mas como o próprio tecido do texto, ou seja, "a argumentação é um discurso" que, para a autora, mostra-se enquanto funcionamento que resiste à dispersão, constitui o sentido e, dessa forma, dirige o texto. Campos (2005) destaca que o percurso transcorrido por essa autora, em seus trabalhos sobre a argumentação na fala da criança, sustenta-se na aceitação de que "é a partir da posição do falante, sob o efeito das evocações, que se deve pensar a imprevisibilidade no encadeamento ou a possibilidade de que a argumentação – como contraponto à dispersão – não deixe de ser por ela afetada" (Pereira de Castro, 2001, p.64). De acordo com tal proposta, a argumentação constitui-se como objeto de língua e de discurso e, por essa via, pode ser tomada como contraponto à deriva, mas que está, ainda assim, suscetível à imprevisibilidade da linguagem.

Se, de acordo com a hipótese apresentada, a argumentação é entendida como contraponto à deriva à qual a linguagem está submetida (Pereira de Castro, 2001, p.3-4), ao considerar todos os episódios argumentativos oferecidos pelo *corpus* deste estudo, segundo Campos (2005), tomando-os à luz da imprevisibilidade e da heterogeneidade da linguagem que afetam todo fato de língua e discurso, sem excluir, portanto, textos considerados "estranhos", incompletos ou contraditórios, torna-se viável a caracterização da argumentação da criança em relação à do adulto: "os deslizamentos da língua, cujo efeito são enunciados insólitos, por mais que apareçam também na fala do adulto, são *constitutivos* da linguagem infantil" (Campos, 2005, p.3-4).

Desse ponto de vista, que dialoga com o de Ducrot, a argumentação dissocia-se da retórica, tal como, segundo o autor, numa concepção *tradicional*, e associa-se intrinsecamente à língua: está na língua, em encadeamentos do tipo *X conectivo Y* e na orientação argumentativa dos enunciados.

O texto é tomado, nessa discussão, como objeto que demanda interpretação. Exatamente porque essa interpretação não é única e inequívoca, muitos são os sentidos nele latentes. A cada interpretação,

outro(s) sentido(s) é(são) silenciado(s), mas permanece(m) na possibilidade de emergir. Por outro lado, aponta Campos (2005, p.16), num eco da definição geral da ADL, o texto também pode ser caracterizado como uma entidade linguística organizada de acordo com a orientação argumentativa das palavras que a ele atribuem significado. Isto é, a argumentação é constitutiva da significação na linguagem e, consequentemente, do texto.

A noção de texto proposta por Orlandi (1996, p.77) repõe pontos importantes na definição acima quando retoma o tema da incompletude e da exterioridade da linguagem, apontando aspectos importantes para a discussão do funcionamento da argumentação na escrita infantil. Para a autora, se tomado do ponto de vista discursivo, o texto perde sua propriedade de objeto com "unidade", fechado em si mesmo, e que, portanto, se completa internamente, porque tem começo, meio e fim, e torna-se o lugar do "possível", em que vigora a incompletude. A possibilidade de não se fechar completamente abre espaço, dessa forma, para o surgimento dos pontos de deriva – à interpretação e ao equívoco. Como ocorre com frequência nos textos das crianças, a deriva pode se instaurar ou pode se manter como uma possibilidade de instauração. Quando se instaura, toma o espaço entre as fendas da cadeia textual, e torna esse espaço o dos deslizamentos do sentido, o espaço da/para a interpretação, o lugar do possível e do não dito.

Segundo Guimarães (2001) e a proposta de Campos (2005), uma das consequências da organização argumentativa do texto é a construção de uma representação da intencionalidade do locutor, que deve ser entendida como apenas aparente, tal como tem sido entendida ao longo de todo este livro. Na argumentação, uma estrutura encadeada por um conectivo, do tipo *X conectivo Y*, produz efeitos de referencialidade, de modo que as partes encadeadas são tomadas pelos falantes como procedimentos para persuadir o interlocutor, interpretadas como uma razão que conduz a determinada conclusão. Apesar desses efeitos que apontam um "mundo lá fora" e que associam a argumentação a um conjunto de intenções persuasivas – passíveis de interpretação a partir do ponto de vista da retórica –, a

sua constituição está/é dependente do encadeamento. Os efeitos de referencialidade da argumentação dependem exclusivamente, portanto, da estrutura argumentativa codificada linguisticamente. Se, nessa perspectiva ducrotiana, a argumentação não é um recurso para a persuasão e os discursos argumentativos não resultam das intenções do falante, a argumentação em si confere uma "miragem", cujos efeitos não correspondem a nada do que tradicionalmente se atribui a ela. A fala e a escrita da criança indiciam que a argumentação é, desse modo, uma "ilusão" promovida no encadeamento, ilusão que gera efeitos de sentido, de referencialidade e de intencionalidade. Tais efeitos podem ser perscrutados na linguagem da criança, mesmo que seus enunciados se constituam, muitas vezes, de incorporações de argumentos do adulto. Como destaca Pereira de Castro (2001), essa mesma incorporação de argumentos, que permite ver a ilusão da argumentação pela via dos efeitos que produz, aponta algumas vezes um arranjo singular que também deixa ver a imprevisibilidade no encadeamento e que afeta a necessária ilusão argumentativa própria do discurso, de que fala Ducrot, ou seja, pode-se flagrar a ilusão argumentativa também pela quebra de tais efeitos.

Nas palavras de Lemos (1999, p.15), o texto não escapa à imprevisibilidade vigente também no encadeamento e, para compreender seu funcionamento, é preciso buscar as regularidades e restrições atuantes sobre ele, mas também é preciso reconhecer nele o espaço para a atuação do imprevisto no seu funcionamento linguístico-discursivo. É crucial reconhecer a possibilidade de irrupção da imprevisibilidade a cada ponto da cadeia, uma vez que a qualquer um desses pontos, qualquer elemento pode abrir espaço para outro(s), o que significa que a própria estratificação da cadeia – em frases, palavras ou sintagmas – pode sempre se desfazer e se refazer. Em consonância com a definição de Orlandi (1988), o texto assume o aspecto de *unidade*, mas de uma unidade "que depende de interpretação, em que atuam o equívoco, a incompletude e a constante possibilidade de deslizamento promovida pela imprevisibilidade – espaço em que se encontram língua e discurso" (Campos, 2005, p.30). É preciso considerar, no estudo do texto, portanto, esse

equívoco, enquanto falta/falha de que a linguagem é passível, e que, destarte, constituem-na. Não se trata de atribuir qualquer sentido pejorativo aos aspectos da falta, falha ou do imprevisto, nem mesmo de negar, por conta disso, qualquer sistematicidade textual, mas de associá-la a uma convivência com esses aspectos, imprescindíveis para a constituição do texto.

Maria Teresa Lemos (1992) reforça que, na textualidade, todo dizer torna outros dizeres latentes, torna-os possibilidades de significar na cadeia, mesmo que não na superfície. O texto pode ser definido como:

> um certo efeito de consistência que se apresenta na relação do sujeito com um discurso, quando sua posição permite um apagamento do indizível que esse mesmo discurso produz. [...] "Ser texto", ou (como nos parece mais preciso) "fazer texto", é a produção de um efeito de unidade de sentido no discurso, cuja condição é o silenciamento não de *um* outro sentido, mas de todo uma força de proliferação de sentidos que é própria da linguagem. (M. T. G. Lemos, 1992, p.37.)

A ADL, como teoria da "pseudoargumentação", trata da ilusão argumentativa produzida pelo discurso, afastando-se de uma visão retórica da argumentação, como quase demonstração, e defendendo a necessidade de descobrir o que torna possível a ilusão argumentativa. Segundo Ducrot, em etapa recente de seu trabalho (teoria dos blocos semânticos), o funcionamento semântico da língua tornaria essa ilusão "quase necessária".

De acordo com a leitura de Campos (2005, p.89), esse afastamento de uma perspectiva lógica remete ao efeito de argumentação promovido pelo encadeamento enquanto contentor da deriva à que a língua está constantemente sujeita. A ilusão argumentativa ducrotiana corresponde ao efeito de contenção da deriva, promovido no/pelo encadeamento; corresponde ao efeito que tece o discurso e afasta a deriva que tende a esgarçar o tecido linguístico a qualquer momento e em qualquer ponto da cadeia (Pereira de Castro, 2001; Campos, 2005).

Encadeamentos do tipo *X conectivo Y*, e mesmo aqueles em que o conectivo não é explicitado, convocam outros elementos que preenchem os espaços abertos e produzem um efeito de argumentação através da relação sintagmática, mas também associativa, instaurada nesse ponto da cadeia. A relação não é apenas sintagmática porque são os sentidos latentes, nessa cadeia, que reservam outras possibilidades de interpretação para o texto. Segundo Campos (2005, p.90), o encadeamento e a latência de sentido, relacionada a ele, produzem efeitos de sentido que resistem à potencial dispersão da linguagem e constituem a argumentação.

Por outro lado, o fato de funcionar como um contraponto à deriva não deixa a argumentação livre dessa imposição, especialmente quando se trata da linguagem da criança, devido à imprevisibilidade, que coloca em cena a constante possibilidade de deslizamentos na/da cadeia. Uma vez que a liberdade de escolha do falante está no eixo associativo, a deriva encontra, por meio desse espaço, a possibilidade de se instaurar no sintagma. De acordo com Saussure (1989, p.146), por entre as restrições impostas pelo sistema da língua, o encadeamento pode sempre se abrir em qualquer ponto da cadeia, criando espaços para a entrada de outros elementos da "constelação" associativa, o que equivaleria ao que Lemos descreve em termos de um "risco de se desfazer e de se refazer". Nessa direção, Campos (2005, p.95) sistematiza que a imprevisibilidade atua juntamente com as restrições da língua, no cruzamento entre os eixos sintagmático e paradigmático.

Nesses espaços em que a imprevisibilidade atua e se mostra, emerge a relação entre a criança e a linguagem. O próprio deslizamento denuncia a singularidade de sua posição na língua, revelando sua submissão ao funcionamento linguístico-discursivo, ou seja, repondo uma estrutura própria da língua, na cadeia textual, via encadeamento argumentativo, de um "modo seu", muitas vezes inusitado, por meio do preenchimento dos espaços abertos nessa cadeia com elementos inesperados que deixam ver a incompletude da linguagem.

As relações associativas que Ducrot exclui da ADL tornam-se, portanto, importantes para a constituição da argumentação. Esse

autor sustenta que as relações sintagmáticas são responsáveis pela constituição da argumentação, que as relações associativas ou paradigmáticas não têm papel nela e que, por isso, a teoria não trata da atuação do eixo paradigmático sobre a cadeia linguística na constituição do sintagma. Contudo, embora o próprio autor explicite essa (tentativa de) exclusão, as associações não deixam de atuar nos efeitos que constituem os encadeamentos argumentativos, inclusive, de acordo com Campos (2005), no interior da ADL, em sua versão mais atual, uma vez que os dois eixos são intrínsecos ao funcionamento da linguagem.

Particularmente nessa última versão, a teoria dos blocos semânticos, a ADL propõe uma descrição das entidades linguísticas pautada nos encadeamentos argumentativos evocados, atribuindo o sentido das entidades descritas a tais "argumentações". A definição de argumentação aí subjacente, como exposta, é pertinente para a descrição da argumentação na escrita da criança, uma vez que nela se observam encadeamentos argumentativos do tipo *X conectivo Y*, que constituem uma só unidade, em que o sentido de um segmento se define exclusivamente em relação ao outro, embora haja no complexo um argumento e uma conclusão, unidos por um conectivo ou por um espaço não preenchido. Além disso, o que também define a produção do efeito argumentativo nos textos das crianças é a possibilidade de identificação de uma relação argumentativa, dependente do encadeamento, com ou sem MJ, com segmentos previsíveis ou inusitados, com a explicitação do encadeamento ou dependente da orientação argumentativa do texto. Sendo assim, na mesma linha de Campos (2005) e Pereira de Castro (2001), entende-se que a ADL não é suficiente para descrever os textos escritos por crianças, porque a imprevisibilidade que lhes é constitutiva dá à argumentação o papel de contraponto à deriva.

Por esses motivos, em alguns textos, não é possível parafrasear com precisão os argumentos e/ou a conclusão, em outros, pode faltar um dos segmentos do encadeamento, além de ser possível o preenchimento imprevisível. Consequentemente, alguns textos não constituem uma argumentação exatamente como prevista nos

moldes da ADL, apesar de a relação argumentativa estar lá, regida pela incompletude, constituída de um efeito de sentido que se produz, necessariamente, na interpretação, na ilusão da argumentação.

7.2. Junção e TDs argumentativas na escrita infantil

A proposta, nesta seção, é apresentar uma análise fundamentada teoricamente no cruzamento dos pressupostos advindos da conceituação de TD, que reconhece nos textos a atualização de tradições por meio da repetibilidade e, ao mesmo tempo, da novidade de cada acontecimento discursivo; da conceituação da aquisição da escrita, entendida como um processo não linear por meio do qual o sujeito se relaciona com a linguagem/língua com vistas à construção de um modo de enunciação novo, sedimentado no material gráfico, mas constitutivamente heterogêneo em termos de suas relações com o oral/falado; e da conceituação dos MJs como estratégias tático-semânticas distintas, voltadas à função de encadeamento dos enunciados em espaços de junção associados aos efeitos de sentido no texto. Por se tratar de textos de natureza argumentativa, esse tripé teórico está intimamente ligado à tradição sedimentada na ilusão de uma *argumentação*, explicável em termos da busca ilusória da persuasão do outro (Campos, 2005; Pereira de Castro, 2001).

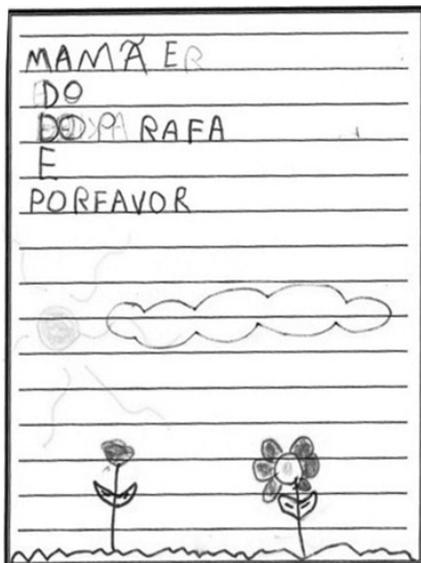
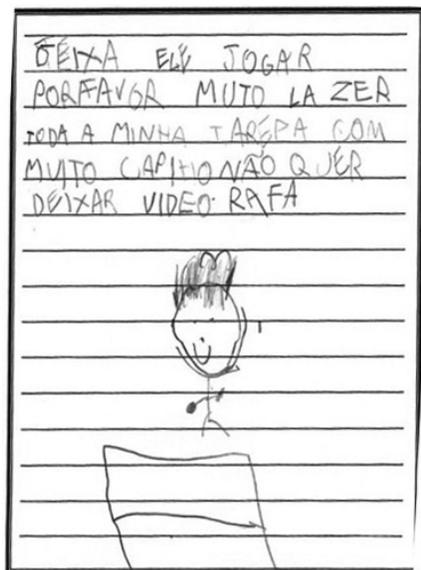
Para isso, o campo da análise abre-se com a exposição sumária da caracterização geral dos textos no que tange ao encontro dos sujeitos com as práticas orais/faladas e letradas/escritas numa escrita em constituição.

O material coletado divide-se em dois grandes grupos, a saber: o dos textos que permitem ao menos uma proposta de leitura, por se encontrarem aproximados, em graus distintos, da escrita alfabética; e o dos textos que não permitem sequer uma proposta de leitura, por ainda caracterizarem uma relação bastante incipiente entre o sujeito e a língua por meio da escrita. A título de ilustração, destacam-se os textos (1) e (2).

Os textos (1) e (2) ilustram os casos em que não é possível atribuir uma leitura (com sentidos) para a produção, caracterizadores de uma relação incipiente entre o sujeito e o modo escrito de enunciar, de acordo com suas relações alfabéticas. Existem, no entanto, diferenças consideráveis nesse grupo, conforme exemplificam esses dois textos. Embora, tanto em (1) quanto em (2), haja a preocupação dos sujeitos em preencher o espaço em branco da folha, o que pode ser percebido por meio de recursos diferentes – as marcações com "x" nas linhas e a disposição de grupos de letras em cada linha, em (1), e o preenchimento completo do espaço, em (2) –, a relação de cada um dos sujeitos com o código escrito é particular. Em (1), não é possível encontrar, na produção do aluno, algo correspondente ao conceito de palavra, frase ou mesmo de enunciado, nos moldes da escrita alfabética, como código institucionalizado, o que inutiliza a tentativa de proposição de uma leitura ou paráfrase para a produção. Há apenas a utilização de letras (algumas espelhadas).[2] Em (2), é possível encontrar, na produção, algumas palavras e/ou frases, por exemplo, no trecho "PUFAFOMDIDUFAFA", lido pelo aluno, no momento da coleta, como "Por favor, mãe do Rafa". Essa sequência, no entanto, se repete no texto, com algumas alterações, de modo que não é possível atribuir, a não ser de modo muito artificial, uma proposta de leitura além desse trecho, responsável pela atribuição de um sentido textual a todo o conjunto escrito.

Ainda a título de ilustração, destacam-se os textos (3) e (4):

2 Em algumas produções desse grupo, utilizam-se também números, a criação de símbolos não correspondentes às letras do alfabeto, além de desenhos.

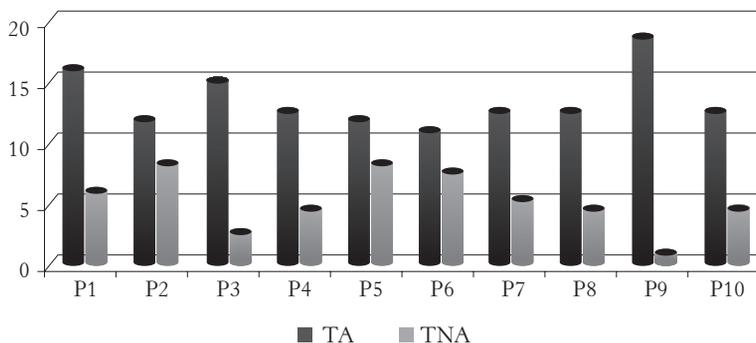
Texto (3) [01/17]

Texto (4) [01/24]

Os textos (3) e (4) ilustram os casos em que é possível atribuir ao menos uma proposta de leitura, por se encontrarem aproximados, em graus distintos, da escrita alfabética. Nos dois textos, pode-se perceber que, diferentemente do que foi destacado em (1) e (2), os sujeitos-escreventes não se preocupam em preencher totalmente o espaço em branco destinado à produção, apenas com o "texto escrito". O espaço é dividido entre o texto e a ilustração, conforme proposto inicialmente. Há, no entanto, particularidades na forma de se relacionar com o código escrito em cada um desses exemplos.

Em (3), uma grande parte do dizer fica subentendida, ou seja, extrapola os encadeamentos materializados no texto, que, apesar disso, é passível de paráfrase em todos os seus segmentos, em termos de um pedido, destinado a alguém, com a intenção de persuadir e convencer, por meio desse apelo. Nesse texto, é possível encontrar reflexos da apropriação da escrita como código institucionalizado, enquanto índice do momento em que o escrevente tende a tomá-la a partir do que imagina ser o modo autônomo de representação da oralidade (ver, por exemplo, a escrita ortográfica da palavra *mamãe*, e o uso, em uma linha separada, portanto, não amalgamado, do juntor *e*). Trata-se, em outras palavras, da escrita socialmente reconhecida e normatizada, a partir das experiências que esse escrevente já tem com a própria visão escolar de escrita, em que as marcas do oral/falado seriam consideradas desvios. Dessa forma, destaca-se o cuidado de, nas poucas palavras que constituem o seu texto, o escrevente buscar correspondência com o texto da proposta. Não se trata de uma simples "cópia", mas de um indício da circulação do sujeito pelo segundo eixo, proposto por Corrêa (2004) – o da escrita tomada como código institucionalizado –, para a observação do encontro entre esse sujeito e a escrita. O terceiro eixo desse autor também pode ser constatado aqui, uma vez que o texto é marcado pelas características de repetição e tradição que o atualizam enquanto dizer que ecoa outros dizeres, via *relação que o texto do escrevente mantém com o já falado/escrito e com o já ouvido/lido*.

Em (4), embora haja uma explicitação maior em termos do projeto de dizer do escrevente que se materializa no modo escrito

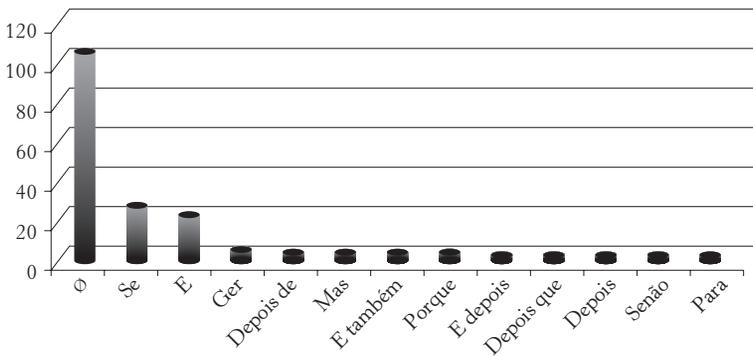
de enunciar, há, além do segundo eixo, ou seja, da preocupação em tomar a escrita como modo autônomo de representar a realidade (ver, por exemplo, os espaços em branco deixados pelo escrevente, separando as palavras usadas no texto), também os indícios de um sujeito que circula pelo modo escrito de enunciar, plasmando-o ao modo de representação integral da oralidade/fala (ver, por exemplo, o uso de justaposições no encadeamento dos enunciados), característicos do primeiro eixo de Corrêa (2004), sem deixar, ao mesmo tempo, de ecoar o já falado/escrito e já ouvido/lido (terceiro eixo), que insere o texto numa tradição textual/discursiva.

Guardadas as especificidades apresentadas, 136 dos textos coletados pertencem ao grupo de alfabéticos ((TA) ~ 73,11%) e 50 ao dos não alfabéticos ((TNA) ~ 26,89%), conforme a distribuição pelas propostas aplicadas, ilustrada no Gráfico 7.2.

Gráfico 7.2 – Produção de textos alfabéticos no primeiro ano do EF

Como mostra o Gráfico 7.2, a variação dos sujeitos pelos dois grupos mantém, no entanto, uma predominância de TA, ainda que as propostas de leituras assumam amplitudes distintas a partir da própria circulação dos sujeitos pelo universo da escrita. Desde a primeira proposta aplicada, esse foi o resultado encontrado. Observa-se, ainda, a redução dos TNA, especialmente a partir da P5 até a P9, de acordo com a quantificação: P5 – 8 (~ 40%); P6 – 7 (~ 38,88%); P7 – 5 (~ 27,78%), P8 – 4 (23,53%) e P9 – 1 (5,27%).

7.3. Mecanismos de junção: relações tático-semânticas em textos do primeiro ano do EF

Foram identificados 174 contextos de encadeamentos do tipo *X conectivo Y*, incluídos os casos em que o MJ se configura como um *zero* (∅), enquanto justaposição de enunciados que também abre espaço para a produção de um efeito de sentido, através da relação que se instaura nesse ponto da cadeia, tal como mostra o Gráfico 7.3.

Gráfico 7.3 – MJs em textos do primeiro ano do EF

A maior parte dos encadeamentos constatados nos textos analisados fica a cargo da justaposição (105 ~ 60,34%), o que reforça os resultados de outros estudos realizados na mesma perspectiva (cf. Lopes-Damasio, 2018, 2014; Tuão-Brito, 2014; Longhin-Thomazi, 2011). Em seguida, tem-se o emprego de *se* (27/15,51%), com frequência acima da de *e* (23/13,21%), resultado que se distancia de estudos anteriores porque se associa aos aspectos sintomáticos da junção em relação à TD argumentativa. A partir daí, revela-se uma variedade de MJs: gerúndio (5/2,87%), locução adverbial *depois de* (3/1,72%), *e + também* (2/1,14%), *e + depois* (1/0,57%), *depois que* (1/0,57%) e MJs prototípicos, como *mas* 2 (1,14%) e *porque* 2 (1,14%), além de os adverbiais e preposicionais, como *depois* (1/0,57%), *senão* (1/0,57%) e *para* (1/0,57%).

Essa descrição aponta, na contramão das expectativas, uma variedade de expedientes – além da *justaposição* e do *e* – usados na

articulação dos enunciados produzidos por sujeitos que experimentam o início do processo de alfabetização, atuando na configuração dos efeitos de sentido dos/nesses textos, e uma possível relação com o letramento desses sujeitos, que circulam pelo que imaginam ser a gênese da escrita, o código escrito institucionalizado e o já-falado/escrito (Corrêa, 2004).

Para uma descrição e análise mais detalhada, segue a Tabela7.1.

Tabela7.1– Funcionamento dos MJs – aspectos tático-semânticos

Relação	***Token***	**MJ**		***Type***	
			P	**H**	
Causa (motivo)	107 (61,49%)	Ø	87 (81,30%)	87 (100%)	–
		E	17 (15,88%)	17 (100%)	–
		E também	2 (1,86%)	2 (100%)	–
		Porque	1 (0,93%)	1 (100%)	–
Condição	27 (15,51%)	Se	27 (100%)	–	27 (100%)
Adição	15 (8,62%)	Ø	9 (60%)	9 (100%)	–
		E	6 (40%)	6 (100%)	–
Fato-explicação	7 (4,02%)	Ø	6 (85,71%)	6 (100%)	–
		Porque	1 (14,29%)	1 (100%)	–
Tempo posterior	6 (3,44%)	Depois de	3 (50%)	–	3 (100%)
		Depois que	1 (16,66%)	–	1 (100%)
		E depois	1 (16,66%)	1 (100%)	–
		Depois	1 (16,66%)	–	1 (100%)
Modo	5 (2,87%)	Ger	5 (100%)	–	5 (100%)
Contraste	4 (2,29%)	Mas	2 (50%)	2 (100%)	–
		Ø	1 (25%)	1 (100%)	–
		Senão	1 (25%)	–	1 (100%)
Conse-quência	2 (1,14%)	Ø	2 (100%)	–	2 (100%)
Finalidade	1 (0,57%)	Para	1 (100%)	–	1 (100%)

Os textos revelaram relações de sentido mais concretas – como *adição* e *modo* – e mais abstratas – como as *causais* (causa-motivo, fato-explicação, consequência), *condicionais* e *contrastivas*, além das marcadamente *temporais* e de uma ocorrência de *finalidade*. Destacam-se as 107 (61,49%) ocorrências de *causais*, preferencialmente realizadas por meio da justaposição (87/81,30%), mas também identificadas com os MJs *e*, *e também* e *porque*, em configurações exclusivamente paratáticas, conforme (1) e (2):

Texto (1) **[04/02]**

TIA MARINA
VIAJAR
MÃE
PUFOE DE IA ELE VIAJAR
LEPOMETEUNÃOFASEBANUSA
LEPOMETE TOMABANO
ELEREMUTO VIAJAR PASARIO
PETO

Texto (2) **[02/19]**

NÃO A GREDI ME NA DA DOS BNEDIDOS
MAGUCAR MUIDO PUFAVO POQRE
NAEDO RAFA E LINA VAI SAIR
MUITOPROFAVOL ELE QEMUTO
ELE QE MUTO BRINCAR DEPE
GA-PEGA NARUA
ELE NÃO VAI BRIGAR PUFAVOL
DE GA ELESIMPU ELEMU
MUITO ELEQMUTO BRINCAR
COMIGO
ELE NÃO VAI A GREDI-DITA
ENM TRAFICETE
FIM

Em (1), o texto se inicia com uma sequência de palavras, em formato de lista (*tia Maria, viajar* e *mãe*), que apresenta o universo semântico em que se dará o desenvolvimento do conteúdo apresentado. Em seguida, expõe-se um pedido: *Por favor, deixa ele viajar*, em que há uma dependência do contexto, da proposta de produção do texto e dos itens que constam da lista apresentada anteriormente, marcada na necessidade de recuperação de informações não explicitadas no enunciado, como "*Por favor, deixa ele* [Rafa] *viajar* [para a casa da tia Marina]". A causa-motivação para o atendimento a esse pedido, caracterizado como X, no encadeamento *X MJ Y*, é apresentada em três enunciados, conectados de forma paratática, por meio da justaposição: "[porque] Ele *prometeu não fazer bagunça*, [porque] *Ele promete tomar banho*, [e porque] *Ele quer muito viajar para Rio Preto*.

O uso de *porque*, em (2), representa um dado singular porque foi o único encontrado com essa acepção, mas também pelo seu funcionamento. O MJ insere um motivo, *Porque, mãe do Rafa, ele não vai sair muito*, para o atendimento a um pedido (deixar o Rafa brincar de pega-pega na rua), não explicitado no texto e que deve ser inferido a partir dos motivos elencados na tentativa de alcançar o "convencimento", como *Ele quer muito, ele quer muito brincar de pega-pega na rua*. No encadeamento do tipo *(X) MJ Y*, X deve ser recuperado via co(n)texto, embora com o MJ prototípico da relação causal. Esse funcionamento foi depreendido também com *justaposição* e *e*, em 39 ocorrências (36,44%), que mostram a repetibilidade da estratégia na construção da TD argumentativa.

A acepção *condicional* foi constatada em 27 ocorrências (15,51%), com o uso de *se*, em configurações hipotáticas, conforme exemplifica (3):

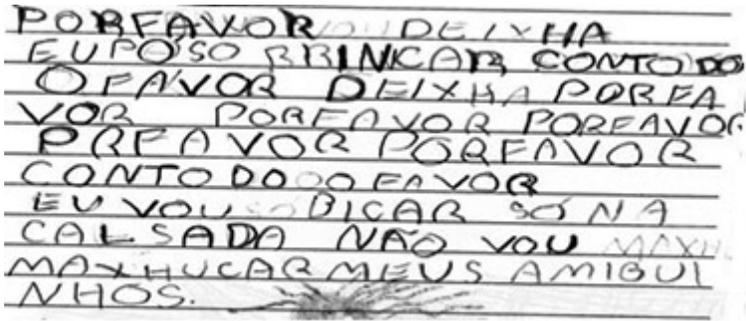
Texto (3) **[05/24]**

MEDORAFA DEXAI E LIRMOSOPE
MECADO SIVOSEDEIXAELAPRO
METENÃOFAZEBIRA

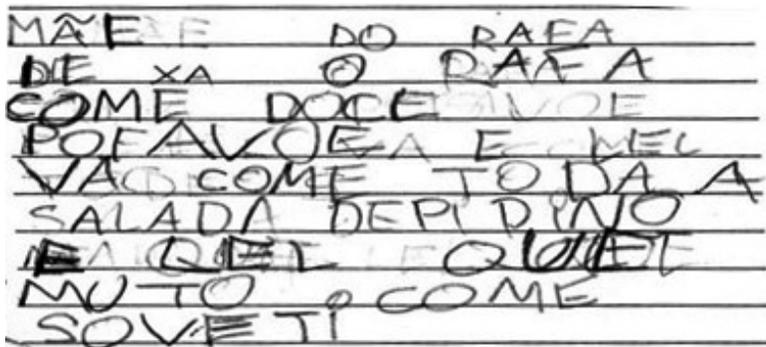
Em (3), o encadeamento *se X, Y* abre espaço para a argumentação, convocando enunciados que materializam um pedido, *Mãe do Rafa, deixa ele ir no supermercado*, e uma promessa, *ele promete não fazer birra*, condicionada a esse pedido, *se você deixar*.

A *adição* foi constatada em quinze ocorrências paratáticas (8,62%), conforme (4), com os usos de justaposição em nove delas (60%) e de *e* em seis (40%):

Texto (4) **[02/13]**

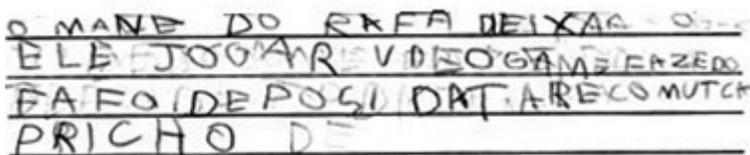
PORFAVOR DEIXHA
EU POSSO BRINCAR CONTODO
O FAVOR DEIXHA PORFA
VOR PORFAVOR PORFAVOR
PRFAVOR PORFAVOR
CONTODO O FAVOR
EU VOU FICAR SÓ NA
CALSADA NÃO VOU MAXH
MAXHUCAR MEUS AMIGUI
NHOS.

Em (4), uma ocorrência de justaposição marca a adição de uma informação nova no texto, *Por favor, deixa Ø eu posso brincar com todo o favor*, e, na sequência, a repetição da mesma informação, *deixa por favor, por favor[...]*. Esse processo enfatiza o pedido e caracteriza uma estratégia discursiva empregada pelo sujeito no jogo que envolve o efeito de persuasão na tradição argumentativa.

A relação *causal* assume uma roupagem menos recorrente, em sete (4,02%) contextos, marcados pela apresentação de um *fato*, seguido de uma *explicação*, em encadeamentos *justapostos* (85,71%), como em (5), e com *porque* (14,29%):

Texto (5) **[03/22]**

MÃE DO RAFA
DE XA O RAFA
COME DOCE
POFAVOE E MEL
VAI COME TODA A
SALADA DEPI DINO
E QEL QUEL
MUTO COME
SOVETI

Em (5), o enunciado *Ele quer muito comer sorvete* ocorre como explicação para o fato apresentado no enunciado anterior. A ordem torna-se fixa, já que o adendo explicativo é inserido necessariamente após a apresentação de fatos que o fazem necessário no projeto de dizer dos sujeitos, na configuração paratática *X MJ Y*.

A noção semântica de *tempo*, exclusivamente, *posterior*, apresenta-se em seis ocorrências (3,44%), em que 50% se constituem com *depois de* (cf. (6)), e a outra metade varia entre *depois que*, *e depois* e *depois*. Com exceção da ocorrência de *e depois*, todas as demais são codificadas de modo hipotático:

Texto (6) **[01/21]**

O MANE DO RAFA DEIXA
ELE JOGAR VIDEOGAME FAZEDO
TAFO DEPOSI DAT AREC COMUTCA
PRICHO D

Os encadeamentos com acepção de *tempo posterior* assumem funcionalidades diferentes na construção da argumentação. Em (6), o enunciado temporal *depois da tarefa com muito capricho* é a base da promessa, no "jogo argumentativo".

O uso do gerúndio foi constatado em cinco ocorrências hipotáticas (2,87%):

Texto (7) **[08/22]**

MÃE DO RAFA A SENHORA 1
PODE DEXA EU ATENDER 2
FASERSEDO FAVOR 3
ELE PROMETE DEXA 4 DEIXA
ELE FALA NO TELEFONES
ELE PROMETE NÃO GRITAR 6
NO TELEFONE DEXA 7
ELE ATENDER A VOVÓ 8
PORFAVOR 9

Em (7), *fazendo favor*, com acepção modal, atua na constituição da persuasão de acordo com a ilusão da argumentação, em que a polidez, enquanto traço fundamental dessa tradição e presente na grande maioria dos textos, assume papel importante nessa tradição.

A noção de *contraste* foi constatada com baixa frequência (4/2,29%), nos usos de *mas* (2/50%), *justaposição* e *senão* (1/25% cada), como ilustra o Texto (8):

Texto (8) **[01/19]**

MÃE DO RAFA DEXAELE JOGAR
EU PROMETO CE VOCE DEXE E
LE JOGAR MAS VOCE NÃO QUER
DEIXAR ELE JOGAR VIDEO-GAME
CI NÃO E ELE VAI FICAR MUTO
TRITE FAZER TODA A MINHA
TAREFA COM MUITO CAPRICHO
! PROBLEMA.

Em (8), o texto inicia-se com o pedido *Mãe do Rafa, deixa ele jogar*, seguido pelo enunciado que traria o motivo para o atendimento desse pedido, *Eu prometo se você deixar ele jogar[...]*. Esse enunciado é interrompido pela inserção de outros dois, que indiciam

a existência de um problema: *mas você não quer deixar ele jogar vídeo-game* e *senão ele vai ficar muito triste*. Além do contraste, marcado pelo uso de *mas*, em parataxe, e pela negativa que acompanha o uso de *se*, é possível justificar a leitura condicional presente no segundo enunciado (*se você não deixar, ele vai ficar muito triste*), fator decisivo para sua análise no nível hipotático. Após esses enunciados, há a retomada daquele abandonado que é completado com *(Eu prometo) [...] fazer toda a minha tarefa com muito capricho.*

A noção de *consequência*, associada ao par causa-consequência, foi constatada em duas ocorrências (1,14%), ambas marcadas pela *justaposição*. Por fim, a noção de finalidade mostrou-se em apenas uma ocorrência (0,57%), com o uso de *para*:

Texto (9) **[08/22]**

MÃE DO RAFA A SENHORA 1
PODE DEXA EU ATENDER 2
FASERSEDO FAVOR 3
ELE PROMETE DEXA 4 DEXA
ELE FALA NO TELEFONE 5
ELE PROMETE NÃO GRITAR 6
NO TELEFONE DEXA 7
ELE ATENDER A VOVÓ 8
PORFAVOR 9

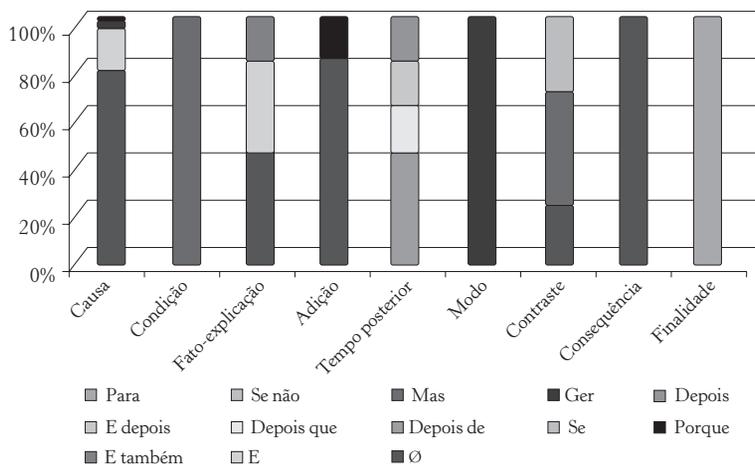
Texto (10) **[08/15]**

NÃO VOU FICAR FALANDO
DE MAIS NO SELULAR VAI
FICAR JOÃO GADO PARA
NÃO ACABAR A BATERIA.

Em (9), o texto é iniciado com um pedido, *Mãe do Rafa, a senhora pode deixar eu atender [o telefone]*, e continua com a inserção de causas/motivos para o seu atendimento. Para finalizar o texto,

o pedido é reforçado e reinserido, *deixa ele atender a vovó*, no encadeamento que abre espaço para sua interpretação como uma consequência das causas apresentadas anteriormente. Por sua vez, em (10), o pedido não é explicitado e o texto se desenvolve a partir da listagem de motivos que podem garantir a persuasão do outro. O segundo enunciado que cumpre essa função, *não ficar jogando para não acabar a bateria*, marca a noção de finalidade prototipicamente.

A título de sistematização da descrição apresentada, segue o Gráfico 7.4.

Gráfico 7.4 – MJ em textos do primeiro ano do EF

O gráfico apresenta os MJs que preenchem os espaços de junção com os diferentes efeitos de sentido interpretáveis a partir dos encadeamentos do tipo *X MJ Y*. O sentido mais recorrente nos dados é também o que apresenta maior diversidade de mecanismos atuantes (causa – *justaposição*, *e*, *e também* e *porque*). O segundo sentido mais recorrente, o de *condição*, em contrapartida, codifica-se exclusivamente com *se*.

7.4. Aspectos sintomáticos da junção na delimitação da TD argumentativa

De acordo com a fundamentação teórica deste livro, a relação que se estabelece entre o sujeito e a linguagem reflete na materialidade do texto. Para impor-se no seu papel de contenção de deslizamentos possíveis, a argumentação atua, por exemplo, na utilização do discurso do outro, até mesmo reconhecido como um clichê, que determina uma determinada posição da criança na (sua) relação com a língua, de um modo geral, e na relação com a (sua) escrita, de um modo específico. Esse discurso do outro configura argumentos para uma determinada conclusão, como no Texto (11):

Texto (11) **[05/22]**

MÃE DO RAFA 1
DEXA ELE I 2
NO SUPERMECADO PA 3
POFAVO ELE NÃO 4
VAI PEDIR TODAS 5
AS COISDAS BRIQEDO
EU PROMETO DA UMA 7
CAIXA DE BOMBOM 8

Campos (2005) chama de *decalque* o que ilustram os enunciados *ele não vai pedir todas as coisas – brinquedo* e *eu prometo dar uma caixa de bombom*, que marcam a atuação do discurso do outro/adulto, como argumentos para o efeito de persuadir, no caso, a mãe do Rafa a deixá-lo acompanhá-la ao supermercado. É comum que os pais justifiquem a negativa a esse tipo de pedido baseados na prática dos filhos de ficarem "pedindo todas as coisas que veem, em especial, os brinquedos", como também é comum a negociação para conseguir o que se quer, baseada na troca, como no segundo enunciado. O decalque, na argumentação, afasta-se de uma caracterização como simples clichê porque se transforma em argumento, que garante um efeito de argumentação e, ao mesmo tempo, ilustra a dominância da fala do outro na relação da criança com a (sua) língua, conforme Lemos (2002).

No Texto (12), destaca-se outro uso do discurso do outro, também caracterizável como decalque:

Texto (12) **[01/01]**

COLEGUINHAS, EU TÊNHO UMPROBIEMA.
QUERO JOGAR VÍDEO-GAME DEPOISDEIXA AULA.
MAS MINHA MÃE NÃO QUERDEIXAR...
VOCÊS PODEM ME AJUDAR SÓ DEPOIS DE FAZER

Em (12), o sujeito escrevente constrói seu texto a partir da "cópia" de trechos da proposta de produção. Nesse caso, as suas marcas de autoria são percebidas apenas nos momentos em que o sentido se esgarça no encadeamento dos enunciados que fogem do discurso do outro/proposta, como em *Quer jogar vídeo-game* ***depois deixa aula*** e *Vocês podem me ajudar só depois de fazer* ***(?)***. Embora lançando luz sobre relações sujeito-linguagem distintas, em (11) e (12), os textos mostram a atuação do decalque, enquanto uso do discurso do outro como argumento que contém os deslizamentos de sentido possíveis, tomando de empréstimo os sentidos do discurso do adulto.

Outra estratégia recorrente nos textos analisados pode ser observada em (13) e (14):

Texto (13) **[10/16]**

PROMETO PESCAR. O P
PROMETO NÃO SI AFOGA
PROMETO PEGAR UM
PEIXINHO
PROMETO PEGAR GOLFINHO

Texto (14) **[06/19]**

MÃE DO RAFA DEIXAR... EU PROMETO
FICAR BEM COMPORTADO!
QUI NÃO VOU XIGAR, NÃO VOU SHUTAR
FIM!

Nesses textos, ocorrem *paralelismos* que oferecem um determinado ritmo à escrita, propiciado pela estrutura que se repete e pelos elementos que se substituem, nessa estrutura, configurando um conjunto associado a um mesmo campo semântico. Em (25), os enunciados que completam o verbo *prometer* – *pescar, não se afogar, pegar um peixinho* e *pegar golfinho* – configuram o efeito de sentido da motivação do outro a atender ao pedido feito, construído por meio de um paralelismo tático que garante uma escala ascendente na argumentação, uma vez que, no primeiro segmento encaixado, na posição de complemento do verbo, surge apenas o ato de *pescar*, e, no último, a promessa de *pescar um golfinho*, constituindo o argumento mais forte. O resultado dessa estratégia é a construção de efeitos referenciais que se afastam do esgarçamento, como proposto por Lemos (2002). A autora apresenta exemplos com efeitos opostos a esse, em que o paralelismo cria um "movimento de deriva" ao impedir os efeitos referenciais dos segmentos/enunciados envolvidos.

Em (14), a atuação da mesma estratégia diferencia-se apenas quanto à ampliação gradativa da estrutura elíptica, recuperável na construção paralela: *Eu prometo ficar bem comportado; [Eu prometo] que não vou xingar; [Eu prometo que] não vou chutar.*

Associada ao decalque e/ou ao paralelismo, outra estratégia, denominada por Campos (2005) de *expansão*, pode ser observada em (15):

A expansão caracteriza-se como encadeamentos marcados, frequentemente pelo traço parafrástico, em que um enunciado é retomado por outro que mantém com ele uma relação de equivalência semântica, mas que o expande por meio do acréscimo de informações (novas ou não). Em (15): *Eu prometo não fazer bagunça/E [eu*

Texto (15) **[07/07]**

EU PROMETO NÃO FAZE
BAGOSA E NÃO FIKA ACODA
DOA TRTA DE SI VOCE DEDI
XA EU PRO METO NÃO A
SITI TELEVIZÃO ATE
TADE.

prometo] não ficar acordado até tarde/Si você deixar, eu prometo não assistir televisão até tarde, o paralelismo atua, no segundo enunciado, em relação ao primeiro, e a expansão pode ser configurada no terceiro em relação aos dois anteriores. O lugar da cadeia em que surge o efeito de sentido condicional possibilita também que a expansão seja configurada no segundo enunciado em relação aos outros dois, *E [eu prometo] não ficar acordado até tarde si você deixar*. Essa dupla possibilidade de associação do sentido condicional, garantida pelos espaços abertos pelo MJ, na cadeia sintagmática, abre possibilidade para encadeamentos diferentes sem, no entanto, atribuir ao todo argumentativo efeitos de sentidos muito distintos. Destaca-se que, mais uma vez, reconhece-se o eco da voz do outro no texto da criança, produzindo a miragem de que a argumentação nele se constitui.

Em (16), a argumentação atua como contenção da deriva:

Texto (16) **[01/19]**

MÃE DO RAFA DEXAR LE JOGAR
EU PROMETO CE VOCE DEXE E
LE JOGAR MAS VOCE NÃO QUER
DEIXAR ELE JOGAR VIDEO-GAME
CI NÃO E ELE VAI FICAR MUTO
TRITE FAZER TODA A MINHA
TAREFA COM MUITO CAPRICHO
I PROBLEMA.

Neste texto, a partir da inserção dos enunciados nos espaços abertos pelo encadeamento marcado pelos MJs contrastivos *mas* e *senão*, há um esgarçamento do sentido provocado pela imprevisibilidade do aparente abandono do encadeamento anterior, apresentado

na inauguração do texto: *Mãe do Rafa, deixa ele jogar, prometo, se você deixar ele jogar [...].* Esse deslizamento é contido, no entanto, pela recuperação do elo, no enunciado *fazer toda a minha tarefa com muito capricho*. Trata-se de um contexto em que a cadeia é desfeita, com elementos insólitos que entram nos espaços abertos pelo MJ, e refeita com a retomada do enunciado e sua complementação. Esse fato pode ser justificável pela necessidade de garantir no texto o efeito de argumentação – intrinsecamente associado à apresentação da promessa (muitas vezes via *decalque*) – e assim a constituição do sentido que, ao resistir à dispersão, garante a intenção de argumentar, característica da TD em questão.

No entanto, tais sentidos nem sempre escapam da ruptura promovida pela dispersão. É o que exemplifica o Texto (17):

Texto (17) **[02/19]**

xNÃO A PREDI NE NA DA DOS BNEDIDOS
xMASUCAR MUIDO PUFAVO PO QRE
xMAE DO RAFA E LINAX VAI SAIR
xMUITOPRO FAVOL ELE QE MUTO
xELE QE MUTO BRINCAR DEPE
xGA-PEGA NA RUA
xELE NÃO VAI BRIGAR PUFAVOL
xDE SA ELE SIM PU ELE MUI
xMUITO ELE Q MUTO BRINCAR
xCOMIGO
ELE NÃO VAI A QREDI-DITA
x ENM TRAFICETE
FIM

É possível atribuir um efeito de sentido argumentativo ao texto acima, com exceção do primeiro enunciado, *não aprendi de nada dos bandidos machucar muito*, que não se vincula ao desenvolvimento do tema a não ser na associação feita pelo sujeito entre rua e bandidagem. Nesse ponto, portanto, implantada a deriva, o deslizamento leva muito mais à produção de um efeito de argumentação

do que a uma possibilidade de paráfrase plausível e justificável. Esse deslizamento, como defende Campos (2005, p.99), denuncia a singularidade da posição da criança na língua, revelando um sujeito submetido ao funcionamento linguístico-discursivo, já que consegue repor o encadeamento argumentativo, mas que o faz de modo inusitado, preenchendo os espaços abertos na cadeia com o estranho e tornando visível a incompletude da linguagem.

Final da conversa sem ponto final no assunto...

Este livro apresentou diferentes formas de preenchimento dos espaços de junção a partir de recortes semânticos em TDs distintas, fundamentando-se em um lugar teórico construído no encontro entre o aparato das TDs, somado ao universo da aquisição da escrita e ao enfoque dos MJs. Os resultados apresentados oferecem indícios de como o sujeito, em aquisição do modo escrito de enunciar, constrói sua relação com a linguagem/língua. Desses resultados, destacam-se os seguintes pontos:

1. Em relação ao eixo horizontal: o uso frequente de MJs com acepção: (i) de *posterioridade temporal*, dentro do *type sequencialidade*; (ii) de *comparação não correlativa*; (iii) de *condicionais de conteúdo*, ligadas à iconicidade entre texto e mundo; (iv) de *oposição* e *contra-argumentação* no que tange aos usos contrastivos; e (v) de *causa/efeito*, *asserção/explicação* e *asserção/conclusão*. Em todos os casos, os resultados corroboraram a aceitação de que as relações semânticas excedem o domínio lógico e exigem, em contrapartida, a consideração de aspectos pragmático-discursivos, em intrínseca associação às práticas discursivas.
2. Em relação ao eixo vertical: o uso mais frequente (i) do eixo paratático, nas acepções de *tempo*, *causa* e *contraste*; (ii) do eixo hipotático, na acepção de *condição*. Em relação a (i) e (ii), destaca-se que, na *comparação*, a parataxe também se sobressaiu, nos textos de EF2. Nos do primeiro ano, no entanto, o

número de orações hipotáticas foi superior ao das paratáticas. Nas condicionais, embora a frequência mais expressiva tenha sido a dos usos hipotáticos, destacou-se também o uso de orações *desgarradas* na parataxe.

3. Em relação aos parentescos semânticos: (i) a confirmação de que a noção de *tempo* subjaz às noções mais abstratas de *causa* e *condição*, numa via produtiva de inferências, numa relação coerente entre filogênese e ontogênese; (ii) a observação do uso frequente da *comparação* em contextos de parentesco semântico com *contraste*; (iii) a aferição da predominância do juntor *quando*, aproximando a leitura de *tempo contingente* à de *condição*, a partir da marcação da habitualidade; e (iv) a constatação de que o *contraste* é frequentemente inferido a partir da *adição*.
4. Em relação às TDs e *mesclas* de TDs: (i) o destaque à alta ocorrência de *tempo posterior* na codificação da *sequencialidade textual*, em diferentes TDs, e o emprego da *justaposição com acepção de tempo posterior* nas *mesclas* de TDs; (ii) a constatação de que as TDs *pergunta*, *conto de fadas*, *argumentação* e *explicação* favoreceram o aparecimento da *comparação*; (iii) a observação de TDs que bloqueiam o aparecimento de construções *condicionais*, em especial, as TDs *narrativas*; de TDs denominadas neutras, que não bloquearam, mas também não fomentaram a ocorrência de condicionais, como a *carta*; e das TDs que fomentam o aparecimento de condicionais, como a *argumentativa*; e, por fim, (iv) a constatação de TDs neutras, que não bloqueiam, mas também não fomentam a ocorrência de MJs *contrastivos*, como a TD *listagem*; e das TDs que fomentam o aparecimento de contraste, como as *descritiva*, *argumentativa* e *narrativa*, com destaque para o fato de que, nesta última, o contraste é inferido a partir da noção de comparação.

O enfoque nos MJs, a partir das diferentes relações semânticas investigadas, possibilitou observar a circulação do sujeito-escrevente, na aquisição do modo escrito de enunciar, em relação aos eixos

sintático e paradigmático, no que tange às possibilidades de preenchimento dos espaços de junção nos textos. Essa circulação revela muito mais do que meras assimilações de regras sintáticas.

Dentro da escala de complexidade semântica, a frequência elevada de parentescos semânticos – tomados aqui como indícios da movimentação dos sentidos – desmistifica o pensamento tradicional que garante, de modo geral, uma menor complexidade à parataxe e, de modo específico, uma menor complexidade aos textos produzidos por escreventes em aquisição da escrita. Os resultados mostram, ao contrário, que as relações tático-semânticas estão em intrínseca associação ao universo de práticas discursivas em que se constituem. Assim, a depender da TD, quaisquer arquiteturas sintáticas e quaisquer sentidos, inclusive os reconhecidos como mais abstratos e complexos, podem tomar seu espaço, prioritariamente a partir de preenchimentos desse espaço por MJs que circulam em práticas discursivas orais, especialmente as informais, por meio da fala, reconhecidamente mais prototípicos (como *e*, *se*, *porque*, *mas*, para citar apenas alguns).

As *mesclas* de TDs ocorreram como sinais da história enunciativa da criança. No momento de sua inserção em práticas institucionais de escrita, o sujeito de maneira alguma exclui as suas diversas aprendizagens, em diversos contextos. Tudo que foi assimilado pela criança – em casa, em brincadeiras com outros colegas, em diálogos com outras crianças, via oralidade, na maioria das vezes, mas também via letramento – revela sua relação com a língua e é posto em uso nesse momento de aquisição de um modo específico de enunciar. Portanto, as marcas da circulação do sujeito pelas relações entre fala/escrita e oralidade/letramento caracterizam a heterogeneidade das TDs e a heterogeneidade da própria língua. Sendo assim, no que tange aos traços da circulação do sujeito pelas relações entre fala/escrita e oralidade/letramento, a *mescla* de TDs ocorre porque, por um lado, é constitutiva das tradições textuais e, por outro, porque, ao desenvolver a proposta de texto, aproximando-se do modelo institucionalizado de escrita – e aqui se considera principalmente aquele passado pela escola –, o sujeito o faz a partir do modo de

enunciar pelo qual já circula, numa movimentação característica do (seu) processo de textualização.

A análise mostrou aspectos pouco esperados, por exemplo, o fato de MJs *comparativos* apresentarem maior uso da hipotaxe no primeiro ano, contradizendo o pensamento tradicional, que vê o escrevente de maior idade como mais "capacitado" para utilizar modos em que a arquitetura sintática revela maior interdependência entre as porções componentes do complexo. Outro dado interessante, que contradiz esse mesmo pensamento tradicional, foi a ocorrência do *type* da *comparação correlativa* no primeiro ano, o que mostra a complexidade dos textos dos sujeitos, em aquisição da escrita.

Sob esse viés da ontogenia, a cognição é um dos aspectos que pode ajudar a compreender a aquisição do funcionamento das relações investigadas, mas os resultados alcançados deixaram ver que outros aspectos são diretamente relevantes para os diferentes contextos analisados em textos infantis. Ao verificar grande oscilação e não sequenciamento ideal, no decorrer dos quatro anos, tanto na frequência dos mecanismos quanto nos padrões semânticos e nos domínios pragmáticos, os dados *não* apontaram uma aquisição de acordo com o aumento da complexidade cognitiva de forma linear. Ao contrário disso, o estudo contribui para que a aquisição da escrita deixe de ser tratada como universal e que o sujeito nela envolvido deixe de ser idealizado, porque é real e lida com a linguagem à sua maneira, perpassada pela (sua) imagem de escrita convencionalizada, pela influência do outro e pelas práticas orais e letradas em que está inserido e pelas quais circula.

Por sua vez, o olhar lançado neste livro sobre as construções predicativas conectadas de modo paratático por justaposição permitiu confirmar a hipótese de que a ligação entre os membros desse tipo de construção bem como a relação de sentido que emerge dela são decorrentes de seu contexto discursivo. Nessa direção, para a compreensão adequada desse tipo de construção, a consideração de questões inerentes às TDs foi tão relevante quanto a de suas propriedades morfossintáticas, semântico-lexicais e prosódicas.

No ambiente discursivo de uma dada tradição de falar/escrever, *frames/esquemas/scripts* são mostrados e, para que as expectativas

deles decorrentes sejam atendidas, algumas relações de sentido, ainda que não estejam explicitamente marcadas, são mais esperadas que outras. Nos textos resultantes das propostas *Receita de bolo* e *Descrição de experiência*, por exemplo, prevaleceram, nas TDs receita culinária e descrição, relações temporais, uma vez que nelas é prioritária a ordenação dos fatos no tempo, numa relação icônica entre o texto e o mundo. Nos textos produzidos a partir de propostas em que a TD listagem tomou seu espaço – como *Lista de compras*, *Dengue* –, a noção de adição simétrica também pôde ser observada. Nesses textos, embora a ordem dos membros paratáticos com acepção aditiva pudesse ser alterada, a apresentação tal qual foi codificada assumiu relevância argumentativa. Também as relações de causa e contraste excederam o domínio lógico-semântico e se efetivaram à luz de relações discursivas, intrínsecas ao conhecimento de mundo e ao conjunto de crenças dos participantes da interação, especialmente do escrevente, em determinados enunciados relativamente estáveis. Essas relações puderam ser constatadas em vários textos, sempre que o traço recorrente era a argumentação, seja para o estabelecimento do vínculo causa-efeito ou asserção-explicação a partir de conteúdo sócio-físico, seja para a sinalização de incompatibilidade entre duas entidades.

O trabalho mostrou também que o direcionamento da proposta de produção de textos para uma determinada TD, como o caso, por exemplo, da proposta *História triste*, que preconiza uma TD narrativa, não impediu que nesse texto ocorresse a *mescla de TDs*. Nesses termos, o estudo pôde expor exemplos variados de que uma TD se compõe por outras TDs, conforme seu critério de composicionalidade, e que essa mescla está ligada a fatores diversos, como a natureza da TD, a natureza da proposta a partir da qual o texto é produzido e a natureza da relação entre o sujeito e a tradição e/ou o modo como enuncia essa tradição.

Nessa direção, embora determinadas relações de sentido sejam mais recorrentes em determinadas tradições, como os exemplos mostraram – tal como o caso da proposta *Candidatos à presidência*, voltada para a produção de enunciados fundamentalmente

argumentativos, nos quais as relações de causa e contraste eram esperadas –, essas relações mostraram-se também, constitutivamente, em outras tradições, como as predominantemente narrativas (*História triste*), descritivas (*Precisando de óculos, Descrição de experiência, Receita de bolo*), injuntivas (*Candidatos à presidência*) etc.

Uma questão discursiva relevante neste livro e que seguiu os resultados apresentados por Capristano e Oliveira (2014) diz respeito à representação que o sujeito faz do outro/destinatário de seu enunciado, que emergiu, nos textos, concomitantemente voltada para: (i) o outro instituição escolar, que não pode deixar de ser reconhecido, visto que todos os textos pertencem a uma macro TD escolar, enquanto tradição de escrever que se configura exclusivamente no *contexto formal da escola*;[3] (ii) o outro professor/pesquisador; e (iii) o outro participante-interlocutor direto do diálogo.

A (ii) e (iii) associa-se a dependência dos enunciados ao contexto, em que escrevente e leitor compartilham a mesma situação de enunciação, o que permite ao primeiro apontar para ela na configuração dos sentidos do texto. Nesse universo, o uso das justaposições assume o papel de gesto do sujeito que indicia o fato de que ele conta com esse conhecimento partilhado com seu outro/destinatário/leitor, no momento da enunciação. Na mesma linha de Capristano e Oliveira (2014, p.355) e Corrêa (2004), sugere-se que, por acreditar que o contexto em que o seu enunciado foi produzido está *plasmado em sua escrita*, a criança junta as orações de forma justaposta, sem explicitar, por mecanismos táticos de junção, a codificação das mais diferentes relações de sentido, da mesma forma como realiza outras manobras, como a utilização de expressões nominais definidas e pronomes sem referentes, investigadas em outros trabalhos (cf. Capristano; Oliveira, 2014).

No entanto, esse gesto do escrevente em aquisição de um modo (escrito) novo de enunciar apresenta uma especificidade, enquanto

3 Capristano e Oliveira (2014), em análise de textos do mesmo *corpus* deste trabalho, apontam indícios que também justificam esse mesmo posicionamento, tal como a presença de cabeçalhos escolares.

gesto que se realiza em enunciados relativamente estáveis: ao mesmo tempo que aponta para o contexto, deixa pistas também no cotexto, ou seja, marcas linguísticas que aproximam o outro/destinatário da relação de sentido que, apenas no âmbito discursivo, pode ser de fato compreendida. Isso indica que o sujeito se insere na escrita, circulando pelo fixo, mas também pelo lacunar das tradições, e elege, para esse trânsito, a parataxe por justaposição, uma vez que é fortemente indicativa das tradições pelas quais já circula, especialmente em práticas discursivas orais.

O gesto representado no mecanismo tático da justaposição oracional não pode ser totalmente definido, portanto, como uma *fissura*, ou seja, como lacunas que só poderiam ser preenchidas pelo outro/destinatário presente, de fato, no momento da enunciação, mas poderia ser definido como uma *fissura*, desde que entendida como uma lacuna que pode ser preenchida pelo outro/destinatário que considerar uma soma de pistas discursivas e linguísticas – no sentido do que é tradicional e, por isso, fixo nos textos.

Sintetizando, apontam-se pelo menos três considerações importantes que resultam deste estudo:

i. na composição sintagmática de uma dada tradição, atuam outras tradições, de forma dinâmica – o que foi chamado de *mescla de TDs*;
ii. o fator que rege esse princípio de composicionalidade das TDs é fortemente discursivo, no sentido de que são os propósitos discursivos do sujeito, segundo suas representações de um determinado momento, espaço de interlocução e outro/destinatário de seu enunciado, que determinam quais tradições atuam como matéria para a produção de uma tradição; e
iii. nos dados de aquisição do modo escrito de enunciar, a *mescla* de TDs, bem como as junções que ocorrem no interior de uma mesma tradição, são recorrentemente empreendidas por meio da justaposição, enquanto gesto que aponta, no espaço gráfico, para a situação concreta de enunciação, uma vez que o sujeito imprime, na construção de tradições da escrita, suas experiências com as tradições da oralidade, especialmente o diálogo.

Num segundo momento, o trabalho de investigação da circulação dos sujeitos pela tradição argumentativa, conforme foi apresentado no último capítulo deste livro, fundamentou-se no mesmo tripé teórico, acrescido de uma visão da argumentação, enquanto tradição que tende a conter a proliferação de sentidos, uma vez que atribui aos enunciados encadeados nos textos os papéis de argumentos e conclusões, e promove, assim, *um* efeito de sentido, ainda que entre outros possíveis. Trata-se de uma forma de focalizar os aspectos sintomáticos dos MJs, tomados em sua relação com a tradição, que os traduz como indícios da circulação dos sujeitos submetidos aos movimentos da própria língua e que, nesse processo, incorporam argumentos do outro, mantendo-se presos ao discurso do outro ou a outros discursos.

Conforme foi exposto, é possível considerar que o emprego dos MJs – com destaque especial para os com acepção causal e condicional – reflete a constituição de uma tradição de dizer/escrever caracterizada a partir da ilusão da argumentação nos textos do universo investigado. O efeito argumentativo é produzido em meio à incompletude e à heterogeneidade que são constitutivas da linguagem/língua (especialmente a da criança) e está intimamente ligado aos encadeamentos discursivos marcados na cadeia sintagmática, ainda que prioritariamente por zero.

A especificidade da argumentação na escrita da criança apontou, tal como no estudo de Campos (2005), não apenas para a deriva, que de fato às vezes se impõe, mas também para uma criança, enquanto sujeito, que se movimenta em relação ao funcionamento linguístico-discursivo da língua: seja pela ausência de um dos segmentos do encadeamento, na cadeia sintagmática, e pela consequente necessidade de sua recuperação via contexto de enunciação; seja pela incompletude de um desses segmentos e pela consequente necessidade de buscar sua complementação no próprio ato de enunciar e nas suas condições de produção; seja pelo cruzamento de estruturas e pela incorporação de argumentos do outro e pela consequente necessidade de atribuir valor aos movimentos de *decalque*, *paralelismo* e *expansão*, projetados por esse sujeito enquanto estratégias de

construção da materialidade do texto; seja pelas relações insólitas entre argumentos e conclusões e pela consequente necessidade de fazer com que o outro/leitor/adulto saia de sua posição para atribuir sentido ao dito/escrito.

A ilusão da argumentação mostra-se numa TD cujas marcas linguísticas, especialmente os MJs analisados nas investigações aqui apresentadas, fazem crer que é possível argumentar com as palavras da língua, num jogo dinâmico que preenche o universo de encontros singulares entre as diferentes experiências dos sujeitos, que adquirem um modo novo de enunciar.

Para finalizar esta conversa, parece importante que, ao mesmo tempo que se destaque a relevância desses resultados, no papel que cumprem de desenhar um panorama descritivo-analítico para o (re) conhecimento dos aspectos linguístico-gramaticais que se apresentam intrinsecamente associados aos aspectos discursivo-pragmáticos na escrita infantil, também se destaque que o caminho de investigação ainda é muito inicial para conclusões definitivas. De todo modo, a riqueza com que a escrita infantil se apresenta ao analista disposto a vê-la sem as lentes do que seria considerado "correto", a partir de uma gramática específica da escrita convencional, parece deixar clara a importância desse tipo de investigação para a compreensão da escrita, constitutivamente heterogênea, e, consequentemente, também para posteriores proposições que favoreçam o ensino de escrita num país que tanto necessita de reflexões dessa natureza.

Referências

ABAURRE, M. B. M.; FIAD, R. S.; MAYRINK-SABINSON, M. L. T. *Cenas de Aquisição de escrita:* o sujeito e o trabalho com o texto. São Paulo: Mercado de Letras, 2002.

ANDRADE, L. C. *Processos juntivos de contraste:* um estudo das tradições discursivas na fase de aquisição da escrita. 2016. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ASCHENBERG, H. Historische Textsortenlinguistik. Beobachtungen und Gedanken. In: DRESCHER, M. *Textsorten in romanischen Sprachvergleich*. Tubingen: Stauffenburg Verlag S., 2002. p.153-170.

AUTHIER-REVUZ. Heterogeneidade(s) enunciativa(s). *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, n.19, p.25-42, 1990.

BALLY, Ch. *Linguistique générale et linguistique française.* 4.ed. Berna: A. Francke, [1944] 1965.

BANKS-LEITE, L. *Aspectos argumentativos e polifônicos da linguagem da criança em idade pré-escolar*. Unicamp: São Paulo, 1996.

BATISTA, S. J. A. D. *Processos juntivos de tempo:* um estudo das tradições discursivas. 2015. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

BOTARO, T. C. *Uma abordagem do funcionamento discursivo das construções adversativas sob a ótica da gramaticalização.* 2010. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista, São José do Rio Preto.

BRAGA, M. L.; PAIVA, M. da C. Estabilidade e instabilidade sistêmica: as orações de tempo sob uma perspectiva diacrônica. *Revista de Estudos Linguísticos*, Belo Horizonte, v.21, n.1,, p.111-134, 2013.

BYBEE, J. Mechanisms of Change in Grammaticization: The Role of Frequency. In: BRIAN, J. D.; JANDA, R. D. (Ed.). *The Handbook of Historical Linguistics.* Oxford: Blackwell Publishing, 2003.

CAMPOS, C. M. *Efeitos argumentativos na escrita infantil ou a ilusão da argumentação*. Campinas. 218f. 2005. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

CAPRISTANO, C. C. G. *Mudanças na trajetória da criança em direção à palavra escrita*. 2007. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas.

CAPRISTANO. C. C.; OLIVEIRA, E. C. Escrita infantil: a circulação da criança por representação sobre gêneros discursivos. *Alfa*, São Paulo, v.58, n.2, p.347-370, 2014.

CAREL, M.; DUCROT, O. Le problème du paradoxe dans une sémantique argumentative. *Langue Française*, Paris, v.123, p.6-26, 1999.

CHACON, L. A relação fala/escrita em dados não convencionais de escrita infantil. *Cadernos de Linguística*, v.2, n.1, p.1-17, 2021.

CHIARELLI, G. A. A relevância do contexto na mudança por gramaticalização tempo>conclusão do juntor *então*. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v.39, n.1, p.132-141, 2010.

CHRISTIANINI, B. M. *Processos juntivos de adição:* um estudo das tradições discursivas em aquisição da escrita. 2018. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

CORRÊA, M. I. A. *Um estudo das tradições discursivas argumentativas na fase de aquisição de escrita*. 2015. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

CORRÊA, M. L. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. Campinas, 1997. 435f. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem.

CORRÊA, M. L. G. Heterogeneidade da escrita: a novidade da adequação e a experiência do acontecimento. *Filologia e Linguística Portuguesa*, n.8, p.269-286, 2007.

______. Relações intergenéricas na análise indiciária de textos escritos. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v.2, n.45, p.205-224, 2006.

_____. *O modo heterogêneo de constituição da escrita*. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

COSERIU, E. *O homem e sua linguagem.* Rio de Janeiro, Presença, 1982.

_____. *Sincronia, diacronia e história:* o problema da mudança linguística. Rio de Janeiro: Presença, 1979.

DASCAL, M.; KATRIEL, T. Between Semantics and Pragmatics: The Two Types of 'But': 'Aval' and 'Ela' in Modern Hebrew. *Theoretical Linguistics*, n.4, p.143-172, 1977.

DECAT, M. B. Orações relativas apositivas: SNs 'soltos' como estratégia de focalização e argumentação. *Veredas – Revista de Estudos Linguísticos*, Juiz de Fora, v.8, n.1 e n.2, p.79-101, jan./dez. 2004.

DE SOUZA, L. V. *As proezas das crianças em textos de opinião*. Mercado de Letras, 2003.

DUCROT, O. Opérateurs argumentatifs et visée argumentative. *Cahiers de Linguistique Française*, n.5, p.79-108, 1983.

______. Argumentação e topoi argumentativos. In: GUIMARÃES, E. (Org.). *História e sentido na linguagem*. Campinas: Pontes, 1989.

_____. *Princípios de semântica lingüística (dizer e não dizer)*. Trad. Carlos Vogt, Rodolfo Ilari e Rosa Attié Figueira. São Paulo: Cultrix, 1977.

FERREIRO, E; TEBEROSKY, A. A psicogênese da língua escrita. Trad. Diana M. Linchestein et al. Porto Alegre: Artes Médicas; 1985.

GRICE, P. H. Logic and conversation. In: COLE, P.; MORGAN, J. L. (Ed.). *Syntax and semantic 3:* speech acts. New York: Academic Press, 1975. p.41-58.

GUIMARÃES, E. *Texto e argumentação*. 2.ed. Campinas: Pontes, 2001.

HALLIDAY, M. A. K. Above the clause: the clause complex. In: _____. *An introduction to Funcional Grammar*. New York: Arnold, 1985.

HEINE, B.; CLAUDI, U.; HÜNNEMEYER, B. *Grammaticalization: a conceptual framework*. Chicago: The University of Chicago Press, 1991.

HOPPER, P.; TRAUGOTT, E. *Grammaticalization.* Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

JIMÉNEZ, A. N. *Las subordinadas adverbiales impropias en español*. Málaga: Editorial Librería Ágora, 1990.

KABATEK, J. Introduccion. In: _____. (Ed.). *Sintaxis histórica del español y cambio lingüístico:* nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas. Madrid: Iberoamericana, 2008.

_____. Sobre a historicidade dos textos. *Linha d'água*, v.17, p.157-170, 2006.

_____. Tradiciones discursivas y cambio lingüístico. *Lexis XXIX*, v.2, p.151-177, 2005.

_____. Tradiciones discursivas jurídicas y elaboración linguistica en La España medieval. *Cahiers de Linguistique Hispanique Médiévale*, v.27, p.249-261, 2004.

KOCH, Peter. Tradiciones discursivas y cambio linguístico: el ejemplo del tratamiento vuestra merced en español. In: KABATEK, Johannes (Ed.). *Sintaxis histórica del español y cambio linguístico:* nuevas perspectivas desde las tradiciones discursivas. Madrid/Frankfurt: Iberoamericana/Vervuert, 2008, p.53-88 (Linguística Iberoamericana, 31).

KORTMANN, B. *Adverbial subordination:* a typology and history of adverbial subordinators based on European languagens. Berlin/New York: Mouton de Gruyter, 1997.

KOMESU, F. As relações intergenéricas constitutivas da escrita das home pages. In: ABAURRE, M. B. M.; MAYRINK-SABISON, M. L. T.; FIAD, R. S. (Org.). *Estilo e gênero na aquisição da escrita.* Campinas: Komedi, 2003. p.223-263.

LAKOFF. R. If's And's and But's about conjunction. In: FILLMORE, C.; LANGENDOEN, D. (Ed.). *Studies in linguistique semantics.* New York: Holt, Rinehart and Winston, 1971. p.114-149.

LEMOS, C. T. G. Das vicissitudes da fala da criança e de sua investigação. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.42, p.41-70, 2002.

_____. *Em busca de uma alternativa à noção de desenvolvimento na interpretação do processo de Aquisição de Linguagem:* parte II. Campinas, 1999 (Relatório Fapesp).

LEMOS, M. T. G. Sobre o que faz texto: uma leitura de *Cohesion in English*. *Delta*, v.8, n.1, p.21-42, 1992.

LIMA-HERNANDES, M. C. Expressão de tempo na conexão de orações justapostas. *Domínios de Linguagem*, São Paulo, v.2, n.1, 2008.

LONGHIN, S. R.; LOPES-DAMASIO, L. R. Construções relativas com traços circunstanciais: causa, condição e contraste. *Veredas Atemática,* Juiz de Fora, v.18, n.2, p.136-155, 2014,.

LONGHIN-THOMAZI, S. R. Junção e(m) aquisição: aspectos morfossintáticos e cognitivos. *Gragoatá*, Rio de Janeiro, n.30, p.221-238, 2011.

LOPES-DAMASIO, L. R. Junção e tradição discursiva na escrita infantil. *ICon)textos linguísticos*, v.14, p.136-156, 2020.

______. O movimento linguístico-discursivo na aquisição da escrita: uma abordagem dos mecanismos de junção aditivos na construção de sentidos no texto. *Filologia e Linguística Portuguesa* (online), v.21, p.147-170, 2019.

_____. Junção em contexto de aquisição de escrita: uma abordagem das tradições discursivas. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, 2018.

_____. Para uma abordagem linguístico-discursiva da justaposição oracional: oral e escrito em práticas de letramento. *Alfa*, São Paulo, v.60, n.2, p.287-317, 2016.

_____. Gramaticalização e tradição discursiva: um enfoque no domínio da junção. *Signo y Seña – Revista del Instituto de Linguística*, v.25, p.181-213, 2014.

_____. *Diacronia dos processos constitutivos do texto relativos a assim:* um novo enfoque da gramaticalização. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2011.

_____. *Junção e tradição discursiva na escrita infantil* (no prelo).

LOPES-DAMASIO, L. R.; SILVA. P. C. S. A produção textual escrita. *Cadernos de Estudos Linguísticos*, Campinas, v.60, n.3, p.1-20, 2018.

_____. Causa em aquisição da escrita: processos juntivos. *Cadernos de Letras UFF*, Niterói, v.27, n.55, p.109-133, 2017.

NEVES, M. H. M. As construções causais. In: NEVES, Maria Helena de Moura (Org.). *Gramática do português falado*. São Paulo: Unicamp, 2008. p.461-496.

_____. Conectar significados. Ou: A formação de enunciados complexos. In: . *Texto e gramática*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. *Gramática de usos do português*. São Paulo: Unesp, 2000. p.801-829.

_____. As construções condicionais. In: (Org.). *Gramática do português falado*. Campinas: Editora da Unicamp, 1999. v.VII.

OESTERREICHER, W. Zur Fundierung von Diskurstraditionen. In: HAYE, T.; TOPHINKE, D. (Ed.). *Gattungen mittelalterlicher schriftlichkeit*. Tübingen: Narr, 1997. p.19-41.

OLIVEIRA, L. F. de. *Do material de análise* **à** *análise:* a aquisição da escrita sob o enfoque linguístico. 2017. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

ORLANDI, E. *Interpretação:* autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico. Petrópolis: Vozes, 1996.

_____. *Discurso e leitura*. São Paulo/ Campinas: Cortez/Unicamp, 1988.

PAIVA, M. C. Cláusulas causais adendos: uma variante de ordenação? *Revista de Estudos da Linguagem*, Belo Horizonte, v.2, n.2, p.5-21, jan./jun. 1993.

PÊCHEUX, M. Análise automática do discurso. In: GADET, F. & HAK, T. (Org.). *Por uma análise automática do discurso*: uma introdução à obra de Michel Pêcheux. Campinas: Editora da Unicamp, 1990. p.61-162.

PEKAREK-DOEHLER, S. et al. Configurations paratactiques et grammaire dans l'interaction. In: BÉGUELIN, M. J.; AVANZI, M.; CORMINBOEUF, G. (Ed.). *La Parataxe.* Tome II: *Structures, marquages et autres classes de parataxes.* Berne: Peter Lang, Collection Sciences pour la communication, 2010. p.387-340.

PEREIRA DE CASTRO, M. F. A argumentação na fala da criança: entre fatos de língua e de discurso. *Linguística,* São Paulo, v.13, p.61-80, 2001.

_____. *Aprendendo a argumentar:* um momento na construção da linguagem. 2.ed. rev. Campinas: Unicamp, 1996 [1985].

PEZATTI, E. G.; LONGHIN-TOMAZI, S. R. As construções coordenadas. In: ILARI, R.; NEVES, M. H. M. *Gramática do Português culto falado no Brasil:* classes de palavras e processos de construção. Campinas: Ed. da Unicamp, 2008.

POLETINE, M. E. N. *Processos juntivos de comparação:* um estudo das tradições discursivas na fase de aquisição da escrita. 2017. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

RAIBLE, W. Linking clauses. In: HASPELMATH, M. et al. (Ed.). *Language typology and language universals:* an international handbook. Berlin: Walter de Gruyter, 2001. p.590-617.

SANTIAGO-ALMEIDA, M. M. Os manuscritos e impressos antigos: a via filológica. In: GIL, B. D.; CARDOSO, E. A.; CONDÉ, V. G. (Org.). *Modelos de análise linguística*. São Paulo: Contexto, 2009. p.223-234.

SAUSSURE, F. de. *Curso de lingüística geral*. Trad. Antônio Chelini, José Paulo Paes e Izidoro Blikstein. São Paulo: Cultrix, 1989 [1916].

SCHERRE, M. M. P. Aspectos sincrônicos e diacrônicos do imperativo gramatical no português brasileiro. *Alfa*, São Paulo, v.51, n.1, p.189-222, 2007.

SCHWENTER, S. Viewpoints and polysemy: linking adversative and causal meanings of discourse markers. In: COUPER-KUHEN, E.; KORTMANN, B. (Ed.). *Cause, condition, concession, contrast:* cognitive and discourse perspectives. Berlin: Mouton de Gruyter, 2000. p.257-282.

SILVA, A. L. L. da. *Junção e(m) tradições discursivas:* um estudo das condicionais no processo de aquisição de escrita. 2015. Relatório de Iniciação Científica (Graduação em Letras) – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho.

SILVA, P. C. S. Processos juntivos de causa em aquisição da escrita: uma abordagem de tradições discursivas. Cuiabá, 2016. 206 f. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagem) – Universidade Federal de Mato Grosso, Instituto de Linguagens.

SOARES, M. B. Alfabetização: a (des)aprendizagem das funções da escrita. In: _____. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003. p.63-84.

STREET, B. *Letramentos sociais:* abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação. Trad. Marcos Bagno. 1.ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2014.

SWEETSER, E. *From etymology to pragmatics*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991.

THUMM, M. The contextualization of paratatic condicionals. *InLiSt*, v.20, p.1-39, 2000.

TUÃO-BRITO, A. R. M. *Junção e tradições discursivas:* uma abordagem no domínio da aquisição de escrita. Cuiabá, 159f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Mato Grosso, 2014.

ZAGO, P. Z. *Processos juntivos de causa:* um estudo dos usos variáveis em textos escritos. 2014. Dissertação (Mestrado) –Instituto de Biociências, Letras e Ciências Exatas, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, São José do Rio Preto, 2014.

ZAVAM, A. S. *Por uma abordagem diacrônica dos gêneros do discurso à luz da concepção de tradição discursiva:* um estudo com editoriais de jornal. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2009.

ZIV, Y. Conditionals and restrictives on generics. In: ATHANASIADOU, A.; DIRVEN, R. (Ed.). *On conditionals again*. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company, 1997, p.223-239 (Current Issues in Linguistic Theory, 143).

_____. Causality and context dependence. *Belgian Journal of Linguistics*, v.8, p.187-200, 1993.

Resultado de pesquisas realizadas na Universidade Estadual Paulista (Unesp), da graduação à pós-graduação, esta obra apresenta, de forma leve e objetiva, um modo de olhar para a *escrita infantil*, capaz de mostrar a riqueza com que essa escrita se apresenta a quem se dispõe a vê-la sem as lentes da gramática projetada para a escrita padrão.

Para reconhecer as relações entre mecanismos de junção e tradições de textos, a abordagem teórico-metodológica aqui propõe a conjugação de aspectos linguísticos e discursivos. Nesse espaço, os mecanismos de junção deixam de ser tomados exclusivamente como categorias linguísticas e ganham estatuto de *rastros* da circulação do sujeito por sua imagem da escrita. Esses rastros permitem o reconhecimento, no material escrito, da movimentação do sujeito para a construção dos sentidos na textualização.

Nesta obra, a riqueza com que a escrita infantil se mostra ao leitor deixará clara a importância da investigação proposta, não unicamente para a compreensão do caráter heterogêneo da/dessa escrita, mas também para futuras proposições que favoreçam o seu ensino.

Lúcia Regiane Lopes-Damasio fez mestrado (2008) e doutorado (2011) em Linguística na Universidade Estadual Paulista (Unesp). Atua como professora assistente da Unesp, *campus* de Assis. Atua na graduação como professora de Língua Portuguesa no Programa Nacional de Pós-Graduação em Letras da Unesp, *campus* de Araraquara e Assis, e no Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da mesma instituição, *campus* de São José do Rio Preto. Desenvolve pesquisa na área de Linguística e Língua Portuguesa, com ênfase em mecanismos de junção, tradições discursivas, aquisição da escrita, heterogeneidade da escrita/linguagem e mudança linguística.